



## CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU V

*recenzovaný zborník príspevkov  
z medzinárodnej vedeckej konferencie*

konanej

6. novembra 2014

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

**Vydavateľstvo EKONÓM  
Bratislava 2015**

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

**Vedecká redaktorka:** Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

**Výkonný redaktor:** PhDr. Roman Kvapil, PhD.

**Zostavovatelia:** Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.  
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

**Recenzenti:** Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.  
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.  
Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.  
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.  
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.  
PhDr. Roman Kvapil, PhD.  
Mgr. Milada Pauleová

**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  
roman.kvapil@euba.sk

**Vydanie** prvé

**Počet strán** 184

**Náklad** 60 CD

© ISBN 978-80-225-4132-9

**Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.**

**5 ÚVOD**

**07 PLENÁRNA PREDNÁŠKA**

¡HOLA! ¿QUÉ TAL? – SALUT, ÇA VA? – ROUTINEFORMELN UND ROUTINEHANDLUNGEN ALS QUELLE VON IRRITATIONEN AM ARBEITSPLATZ

*GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER*

**17 „IST DEUTSCH NOCH ZU RETTEN? GEDANKEN ZUM SPRACHVERFALL DES DEUTSCHEN“**

*LÍVIA ADAMCOVÁ*

**22 KOLOKÁCIE V JAZYKU DIPLOMACIE**

*SILVIA ADAMCOVÁ*

**26 ABREVIÁČNÉ TENDENCIE V ANGLICKÝCH PRÁVNÝCH TEXTOCH**

*ANDREA DEMOVIČOVÁ*

**31 DISKURS DER WISSENSCHAFT UND SEINE RITUELLEN CHARAKTERISTIKA**

*EKATERINA DZHENKOVA*

**37 CHARAKTERIZÁCIA ANGLICKÉHO EKONOMICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADE SUFIXÁCIE**

*MARTA GROSSMANOVÁ*

**43 GLOBAL ENGLISH LANGUAGE IN ACADEMIC DISCOURSE**

*EVGENIA GULYAEVA*

**47 LEXIKÁLNO-SÉMANTICKÁ ANALÝZA VIACSLOVNÝCH TERMÍNOV V SLOVENSKEJ A ANGLICKEJ OBCHODNEJ TERMINOLÓGII**

*DARINA HALAŠOVÁ*

**50 JAZYKOVÝ ÚZUS A MENTÁLNY LEXIKÓN BILINGVÁLNYCH ĽUDÍ**

*KATALIN KRALINA HOBOOTH*

**55 PLEONAZMY V SÚČASNEJ RUMUNČINE**

*JÁN KERESTY*

**62 ODBORNÝ TEXT A LEXIKÁLNE MINIMUM**

*LUCIA KUŽMOVÁ*

**66 NĚMECKÁ TOPONYMA V POROVNÁNÍ S JEJICH POLSKÝMI A ČESKÝMI EKVIVALENTY NA ÚZEMÍ HISTORICKÉ ZEMĚ SLEZSKO V DĚJINNÝCH SOUVISLOSTECH**

*TOMAS MAIER*

**71 ABREVIÁCIE V KVÁZI SYNCHRÓNNEJ ELEKTRONICKEJ KOMUNIKÁCI**

*EVA MAIEROVÁ*

**77 GENDER A SÉMANTICKÉ POSUNY V DISKURZE VO FRANCÚZSKOM JAZYKU**

*ELENA MELUŠOVÁ*

**81 LEXIKO-GRAMATICKÉ A ŠTYLISTICKÉ OSOBITOSTI ODBORNÉHO TEXTU Z OBLASTI MEDZINÁRODNÝCH VZŤAHOV (NA PRÍKLADE ANGLICKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA)**

*JARMILA RUSIŇÁKOVÁ*

**86 THE APPLICATION OF RESEARCH OUTPUTS IN REAL-LIFE CLASSWORK**

*ANIKÓ TOMPOS*

**91 INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA AKO ŠPECIFICKÁ FORMA SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE**

*MILENA HELMOVÁ*

**96 THEORY AND PRACTICE IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION**

*TATIANA HRIVÍKOVÁ*

## OBSAH

- 100** SUR LES TRACES DE BALZAC EN TCHÉCO – SLOVAQUIE  
*LUBOMÍR JANČOK*
- 104** ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА РЕЧИ В СИТУАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
*ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА МОРОЗКИНА*
- 109** INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A JAZYKOVÁ ROVNOSŤ  
*TERÉZIA ONDRUŠOVÁ*
- 112** NEGATIVE INFLUENCE OF AMERICAN CULTURE AND AMERICANISMS ON THE WORLD TODAY  
*JÁN STRELINGER*
- 116** KOMPARÁCIA UČEBNÝCH POMÔCOK URČENÝCH PRE DOPRAVNÚ POLÍCIU  
*PETRA FERENČÍKOVÁ*
- 121** DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ JAZYKOVOU VÝUKU. VÝZKUMNÁ STUDIE  
*LENKA HRUŠKOVÁ*
- 129** DEVELOPING SPECIFIC LANGUAGE SKILLS FOR STUDENTS OF ECONOMICS WITH ELECTRONIC COURSE MATERIAL  
*KATALIN VARGA KISS*
- 135** K OTÁZKE HODNOTENIA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA  
*MICHAELA KORBAŠOVÁ*
- 139** ROZVOJ NEPRIAMÝCH UČEBNÝCH STRATÉGIÍ VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV POMOCOU MYŠLIENKOVÝCH A POJMOVÝCH MÁP  
*JANA KUCHAROVÁ*
- 145** VERBONOMINÁLNE KOLOKAČNÉ SPOJENIA VO VÝUČBE ODBORNEJ ANGLIČTINY  
*ZUZANA ONDREJOVÁ*
- 150** MOOCs AND INTERCULTURAL COMMUNICATION  
*TARUN PATEL*
- 154** O EXPLIKÁCIÍ A ARGUMENTÁCIÍ V AKADEMICKOM DISKURZE  
*IVETA RIZEKOVÁ*
- 157** PRECEDENTNÉ FENOMÉNY SÚČASNÉHO RUSKÉHO JAZYKA  
*IRINA DULEBOVÁ*
- 162** PRI ČÍTANÍ A PREKLADANÍ... MOMENTKA K ALBERTOVI CAMUSOVI  
*LADISLAV LAPŠANSKÝ*
- 165** SOCIAL MEDIA ALS MITTEL DES WISSENSTRANSFERS FÜR ÜBERSETZER  
*ATTILA MÉSZÁROS*
- 170** TYPICKÉ PREKLADOVÉ ZLOZVYKY NAŠICH ŠTUDENTOV  
*MILADA PAULEOVÁ*
- 174** PREKLAD KONCEPTUÁLNEJ METAFORY V NEMECKÝCH DENNÍKOCH DO SLOVENČINY  
*JÚLIA PROCIKOVÁ*
- 177** KOMPETENCIE PREKLADATEĽA  
*KATARÍNA SERESOVÁ*

## ÚVOD

*„Poslaním siete je chytiť rybu. Keď je ryba chytená, už na sieť nemyslíme. Poslaním oka na zajace je chytiť zajaca. Keď je chytený, už na oko nemyslíme. Poslaním slov je vyjadriť zmysel. Keď je zmysel vyjadrený, zabúdame na slová. Kde mám teda hľadať človeka, ktorý dokáže zabudnúť na slová, aby som sa s ním porozprával?“<sup>1</sup>*

*„ ... čím efektívnejšie chceme komunikovať, tým viac sa zaujímate o to, ako fungujeme“<sup>2</sup>. Základom úspešnej komunikácie je poznanie seba samého a ochota pracovať na sebe s cieľom zlepšiť svoje komunikačné schopnosti, zručnosti a ďalšie predpoklady. Schopnosť komunikácie je človeku prirodzene daná, ale možno ju zdokonaľovať. Podmienkou je poznanie spôsobu, akým komunikujeme, s akými očakávaniami vstupujeme do komunikácie, ako vnímame seba a partnera v komunikácii, aké sú naše dispozície pre úspešnú a harmonickú komunikáciu. Nemenej dôležité je rozoznať, čo sa skutočne komunikuje.*

Pre majstra Chenga sú slová prostriedkom. Bez nich by sa nám ťažšie komunikovalo a aj všetky naše kognitívne funkcie by boli oslabené. Za posledným povzdychom sa asi skrýva skúsenosť, neporozumenie, chytanie za slová, napätie v komunikácii. Zo slov Ružičkovej sa dá zase vytušiť, že ak chceme porozumieť druhému človeku, nestačí pozorne načúvať jeho slovám, ako keby to boli samostatné sémantické jednotky. Treba počúvať aj to, čo už do slov nevojde, čo je za nimi. Tak ako dokážeme slovami robiť úžasnú veci, tak vieme slovami aj ničiť a ubližovať, bohužiaľ.

Odkedy sa jazyk človeka stal predmetom výskumu, bolo jasné, že je špecifickým fenoménom, ktorým iba ľudský druh dokáže komunikovať o prítomnej, ale aj neprítomnej realite. Funkcií jazyka nájdeme v každej lingvistickej príručke celý zoznam. Na našich konferenciách nás však zaujíma ako prostriedok komunikácie, čiže odovzdávania informácie ako takej. Ale ak chceme jazyk zasadiť do širšieho spoločenského kontextu – kultúrneho, a v neposlednom rade politického (v zmysle jazykovej politiky), potom sa otvára zainteresovaným širokospektrálna a mnohodoménová príležitosť viesť nekonečnú plejádu diskusií a úvah o tom, čo je vlastne jazyk. Jeho vznik by nebol možný bez kultúrnej potencie človeka, čiže jeho schopnosti fyzicky pretvárať i myšlienkovu spracúvať prírodu okolo seba. Ale na druhej strane, ďalší rozvoj civilizácie a kultúry by nebol možný bez adekvátneho dorozumievacieho prostriedku. S istou mierou zveličenia možno tvrdiť, že história medzikultúrnej komunikácie siaha do dôb, kedy došlo k prvým stretom ľudských spoločností. Potreba jej skúmania v súčasnosti nepochybne súvisí s rapídne narastajúcim počtom a významom medzikultúrnych kontaktov. K tomuto nárastu významne prispievajú najmä moderné technológie v podobe možností dopravy a komunikačných systémov, globalizácia ekonomiky a zmeny v migrácii obyvateľstva planéty. Zvyšujúci sa záujem o medzikultúrnu komunikáciu je prirodzeným dôsledkom týchto zmien, preto sme za ostatné roky zaznamenali vo svete pribúdajúce množstvo publikácií z oblasti výskumu i aplikácie teoretických koncepcií o jazyku a komunikácii.

V súlade s celosvetovým trendom prechádza transformáciou i naša spoločnosť. Zmeny, ktorými prešla v ostatných dvoch desaťročiach, sa do veľkej miery spájajú s *otvorením sa okoliťmu svetu*, so všetkými pozitívnymi i negatívnymi dôsledkami. Vzástol počet medzikultúrnych kontaktov, do ktorých sa dostávajú nielen ľudia, ktorí cestujú za hranice, ale i tí, ktorí zostávajú doma. Vieme efektívne komunikovať s príslušníkmi iných kultúr? Dokážeme byť otvorení inému (odlišnému, cudziemu) a tolerovať odchýlky od našej (kultúrnej) normy? Prešiel aj prístup ľudí k cudzincom a cudzím kultúram zmenou? A ako nás a naše komunikačné správanie vnímajú cudzinci? Čo je najčastejšou príčinou medzikultúrnych nedorozumení? Aj týmto otázkam sú otvorené naše konferencie. Ak je vytvorenie jazyka prejavom kultúrnosti človeka ako mysliacej bytosti a je jedným z pilierov kultúry, potom je namieste hovoriť predovšetkým o pochopení iných kultúr prostredníctvom jazyka. Téma jazyka ako dorozumievacieho prostriedku a emancipačnej sily vždy žila v spoločensko-politickej sfére a v rôznych podobách rezonuje aj v súčasnosti – ide o stále aktuálnu otázku.

Predkladaný zborník z 5. medzinárodnej vedeckej konferencie *Cudzíe jazyky v premenách času* je prirodzeným pokračovaním úsilia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave venovať sa rozmanitým vedeckým a odborným problémom lingvistiky, lingvodidaktiky, literatúry, interkultúrnej komunikácie a translatológie. Po predchádzajúcich konferenciách, zameraných primárne na problematiku jazyka (všeobecného a odborného), kultúry, komunikácie, prekladu, v poradí piatou konferenciou uzatvárame kompletnú sériu a vstupujeme zároveň aj do malého okrúhleho výročia. Naďalej sme si predsavzali prekročiť limitujúcu hranicu výučby cudzích jazykov a reflektovať značnú rôznorodosť výskumných záujmov ako pracovníkov Fakulty aplikovaných jazykov. Ponechávame na rozhodnutí čitateľov, či sa nám naše úsilie daria úspešne naplňať.

Cieľom zborníka *Cudzíe jazyky v premenách času 5/2014* je poodhaliť a osvetliť najrozmanitejšie stránky lingvistického, sociokultúrneho, kulturologického, didaktického a translatologického výskumu a interpretácie daných javov z rôznych aspektov. Je preto logické, že čitatelia v ňom nájdú príspevky, ktoré odrážajú dané javy v širších i užších interdisciplinárnych i monodisciplinárnych súvislostiach. V 36 štúdiách a odborných príspevkoch sú

<sup>1</sup> CHENG, A. 2006. *Dějiny čínského myšlení*. Praha: DharmaGaia, s. 112.

<sup>2</sup> RUŽIČKOVÁ, E. 2001. *Picture Dictionary of Gestures. American, Slovak, Japanese and Chinese*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 19.



## ÚVOD

rozpracované všeobecnoteoretické i praktické odborné a vedecké témy z vyššie uvedených oblastí. Parafrázujúc slová W. von Humboldta o jazyku nie ako odraze objektívnej reality, ale ako o spôsobe jej subjektívneho vnímania konkrétnym jazykovým spoločenstvom, dúfame, že sa v jednotlivých štúdiách a odborných príspevkoch podarilo poodhaliť a osvetliť niektoré aspekty nami skúmanej problematiky. Veríme, že predkladaný piaty, jubilejný zborník si nájde svojich čitateľov a bude prínosom pre ďalšie výskumy v načrtnutých oblastiach.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

**¡HOLA! ¿QUÉ TAL? – SALUT, ÇA VA? – ROUTINEFORMELN UND ROUTINEHANDLUNGEN  
ALS QUELLE VON IRRITATIONEN AM ARBEITSPLATZ<sup>1</sup>**

GABRIELE BERKENBUSCH  
DORIS FETSCHER

**Was ist spannend am Austausch von Routineformeln?**

Das Spannende an Routineformeln und Routinehandlungen ist, dass diese im normalen Alltag so „unschuldig“ und absolut selbstverständlich daher kommenden Konventionen eigentlich nichts Besonders zu sein scheinen, sich aber im interkulturellen Kontakt als echte Stolperfallen erweisen können, die zu großen Irritationen führen und sogar Konflikte auslösen können. Im Sprachunterricht werden sie meist in den ersten Lektionen abgehandelt und finden später keine Beachtung mehr, dabei müssten sie intensiv unter sprach- und kulturkontrastiven Aspekten behandelt und eingeübt werden, wie wir im Folgenden aufzeigen wollen.

Die Begrüßung als Teil eines routinisierten Höflichkeitsaustausches, wurde innerhalb der Sprachwissenschaft sowohl im Bereich der Höflichkeitsforschung (Brown / Levinson Jahr), der Idiomatik und Phraseologie, der Routineformeln bzw. der Vorgeformtheit (vgl. Gülich / Henke 1979; Gülich / Kraft 1992) als auch in der Forschung zum *face-work* (Haugh 2013; Hernández Flores 2013) thematisiert. Als einer der ersten hat Florian Coulmas den Routineformeln eine umfassende Monografie gewidmet (Coulmas 1981) in welcher er Formen und Funktionen von Routineformeln<sup>2</sup> sehr eingehend beschreibt: „*Gruß und Vorstellung regeln den Übergang von Nicht-Interaktion zu Interaktion. Der Gruß als solcher kennzeichnet eine Begegnung als sozial akzeptabel; die Wahl einer speziellen Grußform indiziert die soziale und persönliche Beziehung zwischen den involvierten Personen. Grüßen und Vorstellen sind Aktivitäten mit sehr ähnlicher Struktur. Beide werden meist als ein Ritual bestehend aus nicht-verbale und verbale Komponenten realisiert, das sich im Einzelnen sehr ähnlich ausnimmt: ein Lächeln, ein Kopfnicken, Händeschütteln, ein Wink mit der Hand, Hutabnehmen, ein Kuß (sic), eine Verbeugung etc. werden vom Austausch von geeigneten Routineformeln begleitet. Wer von wem begrüßt wird, wer wem vorgestellt wird, ist meist durch Konvention geregelt und somit ein sozial bedeutsames Faktum (...). Einen Gruß nicht zu erwidern oder einen Bekannten nicht zu grüßen, ihn zu „schneiden“, ist ein soziales Vergehen, das sanktioniert wird“ (Coulmas, 1981, S. 141).*

Coulmas beschreibt auch den Kontext und den Ablauf dieser Routinen sehr detailliert und weist vor allen Dingen auf einen Aspekt hin, der im Rahmen dieses Beitrags zentral ist, die Tatsache nämlich, dass diese sozialen Routinen kulturabhängig sind: „*Die Wahl einer Grußformel hängt von verschiedenen Faktoren ab: der Förmlichkeit der Situation, der Vertrautheit der Beteiligten, ihrer sozialen Rollenbeziehung, der Sprecherkonstellation, (...) der Zeit seit der letzten Begegnung, dem Ort der Begegnung, dem Übertragungskanal, etc. Die Relevanz der einzelnen Faktoren ist Gegenstand großer interkultureller Variation“ (Coulmas, 1981, S. 141).*

Weitere Autoren haben auf das Phänomen hingewiesen, dass die Begrüßung und speziell die Routineformeln, mit denen man sich nach dem Befinden seines Gesprächspartners erkundigt, in verschiedenen Sprachgemeinschaften eine unterschiedliche Handhabung erfahren (vgl. z. B.: Johnen, 2006; Kotthoff, 1989; Siebold, 2008). „*Ein kompetenter Sprecher weiß nicht nur, was how are you? heißt, sondern auch, dass es eine Ausdruckseinheit ist, die an einen Situationstyp mit einem charakteristischen Ablaufmuster gebunden ist, das von jedem normalen Mitglied der Sprachgemeinschaft eingehalten wird. Er weiß, welche Funktionen how are you? erfüllt, und dass diese Ausdruckseinheit normalerweise weder problematisiert, noch mit einer ihrer wörtlichen Interpretation entsprechenden ausführlichen Schilderung des Befindens repliziert wird. Er weiß, kurz gesagt, dass es eine Routineformel ist, deren wörtliche Bedeutung qua Routine suspendiert ist“ (Coulmas, 1981, S. 79).*

Aber Fremdsprachenlerner sind eben (noch) keine kompetenten Sprecher. Irritationen entstehen durch das unterschiedliche Verständnis einer solchen Grußhandlung. Während die Muttersprachler (z. B. des Französischen, des Spanischen oder des Englischen) den Austausch von Grußformeln als ein förmliches desemantisiertes Ritual begreifen, nehmen die Nicht-Muttersprachler die Äußerung wörtlich. So kommt es mitunter z. B. zwischen deutschen und englischsprachigen Sprechern zu Missverständnissen, da das „how are you“ vornehmlich von den deutschen Sprechern als eine Frage nach dem persönlichen Wohlbefinden interpretiert und mit ausführlichen Darstellungen über das persönliche Befinden erwidert wird (vgl. Kotthoff, 1989, S. 448).<sup>3</sup> Entsprechend befremdet, manchmal sogar schockiert, reagieren dann die englischen oder amerikanischen Muttersprachler auf die Antwort der Deutschen, die

<sup>1</sup> Wir danken unserer Kollegin Doris Weidemann und unserem Kollegen Thomas Johnen für wertvolle Anregungen und Hinweise.

<sup>2</sup> Neben den Begrüßungsritualen sind es auch die Anredeformen des Duzens oder Siezens und auch z.B. die Reaktion auf Einladungen zum Kaffee, die zu Irritationen führen können. Wir beschränken uns hier auf das Grußverhalten.

<sup>3</sup> Dies war allerdings nicht immer so, sondern es gibt offenbar eine diachrone Entwicklung: zu Zeiten unserer Eltern und Großeltern wurde dieser Austausch ebenfalls fast ausschließlich als ein förmlicher realisiert und niemand behandelte die Frage „Wie geht es Ihnen?“ als eine echte Frage nach dem persönlichen Befinden. Sie war nur der Auslöser für die Replik: „Danke und selbst?“, dem dann je nach den persönlichen Beziehungen der Sprecher ein mehr oder weniger langer Small-talk folgte. Es wäre auch gar nicht opportun gewesen, zuzugeben, dass es einem nicht so gut gehe. Heutzutage häufen sich die Belege dafür, dass diese Frage wörtlich genommen wird. Es wäre sicherlich lohnend dazu mal eine Umfrage zu machen

PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

ihnen vollkommen unangemessen erscheint, oder die sie dazu zwingt, von ihren Alltagsroutinen abzuweichen und z.B. stehen zu bleiben und ein Gespräch zu beginnen, welches sie nicht beabsichtigt hatten und dem sie im Übrigen nichts abgewinnen können.

Gleiches gilt für den rituellen Austausch zwischen Deutschen und Spaniern (vgl. Siebold 2008). Die Deutschen sind regelmäßig irritiert darüber, dass sich anscheinend jemand nach ihrem Befinden erkundigt, aber offenbar gar keine Antwort auf seine Frage erwartet. Dies führt zu Attributionen vom Typ: „die Spanier sind aber scheinheilig, die fragen mich ständig wie es mir geht, aber in Wirklichkeit wollen sie das überhaupt nicht wissen.“ Umgekehrt erleben die Spanier die Deutschen als unhöflich, da sie so direkt und häufig auch sehr offen negativ auf die Frage nach dem eigenen Befinden antworten: „*Un estudiante español relata que respuestas abiertas como beschissen por parte de unos amigos alemanes le parecían descorteses: 'los alemanes muchas veces responden de manera muy brusca'*“ (Siebold, 2008, S. 27)<sup>4</sup>.

Das offene und offenbar auch inadäquate Bekenntnis zur eigenen schlechten Laune ist im spanischen Kontext unerwünscht und sogar inakzeptabel. Das Enthüllen des eigenen negativen Befindens – noch dazu mit für Spanien untypischen Kraftausdrücken - unterminiert die übliche spanische Routine und sorgt für Irritationen, weil es (folgt man Coulmas) wesentliche Elemente der spanischen Routinehandlung außer Kraft setzt, die Voraussagbarkeit der Formeln im Kommunikationsablauf und die Obligatorität der Sprecher adäquat zu reagieren. Den typischen situativen Äußerungsumständen, in denen die Bedeutung und Verständlichkeit normalerweise realisiert werden, wird der Boden entzogen, da der Nicht-Muttersprachler sie ignoriert und der Muttersprachler dem fremden Verhalten ratlos gegenübersteht (vgl. Coulmas, 1981). Die Irritationen und Unsicherheiten werden – wie wir im Folgenden zeigen werden - noch verstärkt, wenn die Routinehandlungen am fremdsprachigen Arbeitsplatz durchgeführt werden.

## Unser Forschungsprojekt

### *Welches ist unsere empirische Basis?*

Unser empirisches Material entnehmen wir unserem Projekt „Portico“<sup>5</sup>, einem virtuellen Portfolio zur Auslandsbegleitung unserer Studierenden, das wir auf der Plattform des hochschulinternen sozialen Netzwerks „ZwiXchange“, an der West-sächsischen Hochschule Zwickau seit mehreren Jahren durchführen.<sup>6</sup> Die Plattform basiert auf der kostenlosen Portfoliosoftware „Mahara“ und kann von allen Mitgliedern der Hochschule für Zwecke des Unterrichts oder der Verwaltung genutzt werden. Das Portfolioprojekt dient nicht nur der Betreuung der Studierenden während des Auslandsaufenthalts, sondern auch der Datenerhebung über die im Ausland gemachten interkulturellen Erfahrungen.

Methodisch bringt uns das den Vorteil, dass unsere Studien nicht – wie weit verbreitet – auf nachträglichen Erhebungen beruhen, bei denen die Betroffenen (z. B. Expats) in der Retrospektive über ihre Erfahrungen berichten, die oftmals von der Erinnerung verfälscht oder zumindest getrübt sind, sondern, dass wir sehr zeitnah, sozusagen „online“ mitverfolgen können, vor welchen Schwierigkeiten unsere entsandten Studentinnen und Studenten stehen und wie sie dieselben bearbeiten und bewältigen.<sup>7</sup>

Das Curriculum des von uns durchgeführten Bachelorstudiengangs Languages and Business Administration<sup>8</sup> enthält einen obligatorischen einjährigen Auslandsaufenthalt (in einem Land der folgenden Zielsprachen: Chinesisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch). Dabei ist im ersten Auslandssemester das Studium an einer unserer ausländischen Partneruniversitäten zu absolvieren. Das zweite Semester ist ein Betriebspraktikum in einem Unternehmen des Ziellandes, welches sich die Praktikanten mit unserer Unterstützung (Datenbank) selbständig suchen. Mit der virtuellen Plattform Portico begleiten wir nur diejenigen Studenten, die sich für unser Projekt interessieren und die sich dafür bei uns anmelden. Das Projekt ist also optional, kann aber nach erfolgreichem Abschluss mit 4 ECTS-Punkten belohnt werden.

Als angemessenen Workload erwarten wir von unseren Studierenden, dass sie ein persönliches Profil erstellen mit Fotos und anderen Objekten (Videos, Musikdateien etc.), die von ihrem Auslandsaufenthalt berichten. Wir bitten sie, sich in dem von uns erstellten Forum auszutauschen, über das, was sie gerade erleben und worüber gerade Fragen entstehen. So wurde hier z.B. bei einem Jahrgang diskutiert, ob das Praktikum eigentlich wirklich einen Wissenszuwachs bewirke. Hier gab es eine rege Beteiligung. Andere Themen waren z.B. Alltagsbeobachtungen darüber, wie man in Frankreich und Spanien mit dem Bezahlen und dem Hinterlassen von Trinkgeld umgeht, im Gegensatz zu den deutschen Gewohnheiten. Ein anderes Thema waren auch die Begrüßungsroutinen am Arbeitsplatz. Zusätzlich zur Erstellung eines persönlichen Profils und der Mitarbeit im Forum, bitten wir unsere Studierenden in unregelmäßigen Abständen bestimmte Fragen ausführlich zu beantworten, die mit dem Verlauf des Aufenthalts zu

<sup>4</sup> Ein spanischer Student erzählt, dass ihm die offenen Antworten wie „beschissen“ auf die Frage nach dem Wohlergehen von seinen deutschen Freunden als sehr unhöflich erscheinen: „sie antworten oft auf eine sehr ungehobelte Art. (Übersetzung G. Berkenbusch)

<sup>5</sup> Portico (Portal Interkulturelle Kommunikation) ist ein geschlossener Kommunikationsbereich auf dieser Plattform, den wir für die Auslandsbegleitung eingerichtet haben.

<sup>6</sup> Näheres zur Plattform unter <http://fh-zwickau.de/index.php?id=10587>

<sup>7</sup> Zur Entwicklung des Projekts vgl. unsere Publikationen: Berkenbusch / Fetscher 2011, 2013a und 2013b.

<sup>8</sup> Näheres zum Studiengang unter [http://fh-zwickau.de/index.php?id=992\\_1](http://fh-zwickau.de/index.php?id=992_1)



PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

tun haben. So wird z. B. nach vier Wochen die Frage gestellt, wie man sich eingelebt hat; dann vor Weihnachten die Frage, wo und mit wem man Weihnachten feiert und wie man sich dabei fühlt; nach dem Übergang zum Praktikum ebenfalls, ob das Praktikum den Erwartungen entspricht und wie die Kommunikation am Arbeitsplatz funktioniert. Nur diejenigen, die diesen Aufgaben nachgehen, können am Schluss auf Belohnung in Form von ECTS-Punkten hoffen. Wir selbst halten uns mit Kommentaren auf der Plattform weitgehend zurück und überlassen es meist einer Tutorin, die den Auslandsaufenthalt schon hinter sich hat, auf die Darstellungen der Praktikantinnen und Praktikanten einzugehen. Nur wenn die Tutorin sich überfordert fühlt, greifen wir ggf. hilfreich ein.

**Welche Ziele verfolgen wir?**

Wir verfolgen einerseits pädagogisch-didaktische und andererseits wissenschaftliche Ziele: Wir stützen uns auf ein konstruktivistisches, pädagogisches Lernkonzept. Der lernpsychologische Konstruktivismus versucht kognitive Konstruktionsprozesse zu verstehen, um sie für Lernprozesse und die Gestaltung von Lernumgebungen nutzbar zu machen. Die konstruktivistische Lerntheorie des interaktionistischen Konstruktivismus<sup>9</sup> plädiert insbesondere für Lernformen, in denen der Lehrer nicht bloß Wissensvermittler, sondern eher ein Lernberater ist, der Lernangebote schafft und Wissensquellen bereitstellt. Unser Konzept zielt darauf ab, die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden durch die Förderung metakognitiver<sup>10</sup> Fähigkeiten zu erweitern: Hier vor allem die Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung und des Bewusstmachens der eigenen Bewertungsmaßstäbe in interkulturellen Situationen.

Auf diesem Hintergrund sehen unsere didaktischen Interventionen folgendermaßen aus: wir geben Anregungen, den eigenen interkulturellen Lernprozess selbst besser zu beobachten, möglichst wertfrei zu beschreiben und ihn womöglich selbst zu steuern. Ein Portfolio<sup>11</sup> kann unserer Erfahrung nach diesen Prozess sehr gut unterstützen. Die Studierenden erstellen zunächst ihre Profilsseite und dann verschiedene eigene Beiträge (die in der Fachsprache der Plattform „Ansichten“ heißen) oder auch solche, die unsere Fragen bearbeiten. Auch ihre Teilnahme an den Diskussionen im Forum und tagebuchähnliche Eintragungen mit Bildern, Videos oder Musikstücken gehören dazu. Nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland werden die Studierenden aufgefordert, die eigenen Ansichten zu evaluieren und nach Widersprüchen zu durchsuchen. Hier kann man bei manchen Studierenden schon ein sehr hohes Reflexionsniveau beobachten und es bei anderen noch einmal entscheidend verbessern. Andererseits nutzen wir das erhobene Material für die Forschung. Unsere zentralen Forschungsfragen sind:

1. Wie werden interkulturelle Probleme (im Portfolio) zeitnah schon während des Auslandsaufenthalts dargestellt, gedeutet und bearbeitet?

Die Perspektive dieses Artikels steht damit auch in der gesprächsanalytischen Tradition der Arbeiten zur Kommunikation zwischen Nicht-Muttersprachlern und Muttersprachlern wie sie beispielsweise zur interaktiven Konstruktion von Bedeutung durchgeführt wurden: „*Die kommunikativen Prozesse zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern sind seit einigen Jahrzehnten Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung unterschiedlicher Provenienz und Zielsetzung, insbesondere der Konversationsanalyse<sup>12</sup>, denn in solchen Gesprächssituationen, lassen sich verschiedene Phänomene beobachten: Prozesse der interaktiven Verständigungssicherung (Bremer, 1997), der Bearbeitung von Missverständnissen (Hinnenkamp 1998) und viele weitere mehr, bei denen Muttersprachler und Nichtmuttersprachler sich darum bemühen kleinere und größere kommunikative Aufgaben gemeinsam zu bewältigen (Dausendschön/Gülich/Kraft 1991). Diese Gespräche erweisen sich auch als ein besonders fruchtbarer Analysegegenstand z. B. für die Prozesse der Wortfindung bzw. der gemeinsamen Festlegung der Wortbedeutung (Quasthoff/Hartmann, 1982; Gülich, 1991; Lüdi, 1991, 1995; Deppermann, 2002), da jeweils einer der Gesprächsteilnehmer sich noch in einem Lernstadium befindet und sich deshalb weit häufiger als andere Dialogpartner Klarheit über die Wortbedeutungen in der Fremdsprache verschaffen muss*“ (Berkenbusch, 2009, S. 189). Analog zu der gemeinsamen Suche nach der Wortbedeutung geht es in unserem Fall um darum, dass die Gesprächspartner die Aufgabe hatten, sich Klarheit über die angemessenen Routineformeln in der Interaktion zu verschaffen.

2. Welche Rolle spielt bei der Darstellung von kritischen Interaktionssituationen der Wissenstransfer aus dem interkulturellen Unterricht?

<sup>9</sup> Besonders in der Erwachsenenbildung hatte diese Theorie und die entsprechende Didaktik viel Erfolg zu verzeichnen: Vgl. dazu z.B. Arnold / Siebert 2003 oder Reich 2002.

<sup>10</sup> Wir verwenden metakognitiv hier analog zu metasprachlich und metakommunikativ. Metasprachlich bedeutet sprechen über Sprache (X ist ein schönes Wort), metakommunikativ bedeutet sprechen über die Kommunikation (In welchem Ton sprechen Sie eigentlich mit mir?) und metakognitiv bedeutet dann in diesem Sinne, nachdenken über die eigenen Denk- und Bewertungsprozesse (Wieso habe ich die Person X in der Situation Y eigentlich als unfreundlich empfunden? Warum habe ich in einer bestimmten Weise darauf reagiert. Hätte ich anders reagieren sollen? Was hätte ich tun können, um das Unbehagen aufzulösen?).

<sup>11</sup> Der Sinn eines Portfolios ist es, dass Lernende Eindrücke, Daten und Fakten sammeln und dass sie diese Sammlung immer wieder vervollständigen und auch überdenken. Bei einem materiellen Portfolio ist das Ergebnis eine Mappe mit Dingen, die man auch vorzeigen kann, für die man u.U. auch positives Feedback erhalten kann. Beim virtuellen Portfolio hat man die Möglichkeit es für unterschiedliche Gruppen frei zu schalten und ebenfalls ein Feedback zu bekommen. Zum Portfolio siehe z.B.: Brunner /Häcker /Winter (Hg.)(2008)

<sup>12</sup> Für eine Einführung in die Konversationsanalyse siehe: Berkenbusch 2002, Deppermann 2001, Furchner 2002 sowie Gülich/Mondada (2008).

PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

Die Studenten gehen nach vier Semestern an unserer Hochschule ins Ausland. Sie hatten drei Semester lang eine umfassende interkulturelle Vorbereitung (kognitives Lernen und Trainingseinheiten). Außerdem haben sie ein Sprachniveau von B1-B2 in der Zielsprache. Wie bringen sie diese Ressourcen in den interkulturellen Alltag ein? Unser Vorgehen im Umgang mit dem Material ist induktiv. Wir sichten das Material nach interessanten Themen und analysieren es teils nach gesprächsanalytischen und teils nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten. Die daraus gewonnen Erkenntnisse gleichen wir ab mit der interkulturellen und gesprächsanalytischen Forschung und sie gehen wiederum in unsere Fragestellungen in der Fortsetzung des Projekts mit ein. Auf diese Weise haben wir unsere Fragestellungen und unsere Evaluierungsverfahren im Laufe der Zeit beständig weiterentwickelt (vgl. z. B. Berkenbusch, Fetscher, 2013a).

**Unsere Fragestellung: Wie gehen die Nicht-Muttersprachler mit den Routineformeln in der Fremdsprache um?**

Die Irritation unserer Studenten über die Verwendung der unterschiedlichsten Routineformeln im Ausland fand ihren Niederschlag im Forum, aber auch in den Beiträgen, die die Studierenden selbständig formulierten. Was gelegentlich hervorstach, war der teilweise aggressive Unterton, mit dem über die spanische Begrüßung gesprochen wurde, und die negativen Attributionen, die in den Darstellungen enthalten waren. Sie sind natürlich Ausdruck der Irritationen, der Unsicherheit und auch der Ratlosigkeit, mit der die Studierenden dem Phänomen gegenüber standen. Zunächst zwei Beispiele aus dem Forum, bei denen ein Student sich vom französischen Höflichkeitsaustausch positiv überrascht zeigte: **Aus Frankreich: diese Höflichkeit ist einfach erdrueckend - im positiven Sinne.**

Ich habe ja jetzt vor kurzem mein Praktikum angefangen und **diese Höflichkeit ist einfach erdrueckend - im positiven Sinne.** Kommst du in die Firma: Guten Morgen, wie gehts?. Kommst du in die Kueche, sagt dir aber wirklich jeder „guten Appetit:“ Jeder, der dir im Gang entgegen kommt, laesst dir mindestens ein „Salut“ und einen Blick da. Und grundsaeztlich wird sich fuer alles entschuldigt, was den anderen in irgendeiner Weise beeintraechtigen koennte. **Ich finde das herrlich und es gibt einfach ein Gefuehl der Wertschaetzung und des Respekts, wenn einem hoeflich begegnet wird. Und natuerlich ist dieses Verhalten auch sehr schnell adaptiert - zum Glueck :)** BR.<sup>13</sup> Der Student findet die ihm entgegengebrachte Höflichkeit erdrückend, d.h. sie ist ihm eigentlich zu viel. Er bewertet sie aber trotzdem als sehr positiv und insbesondere als Ausdruck der Wertschätzung und des Respekts. Dies ist ein Missverständnis, wenn auch ein positives. Er erkennt nicht, dass es einfach **andere** kulturelle Routinen sind, die deshalb nicht besser oder schlechter sein müssen. Erstaunlich ist auch, dass er meint, dieses Verhalten sei schnell adaptiert. Das nachgestellte „zum Glück“ könnte natürlich auch Erleichterung signalisieren, für uns klingt jedoch eher so, als sei das höfliche Verhalten für ihn ein großer Aufwand, der auch Überwindung koste und irgendwie schwierig sei, so als könne man dabei etwas falsch machen und er sich darüber freue, dass es „zum Glück“ gelinge. Im nächsten Beispiel aus Portugal werden die Abweichungen von den gewohnten eigenen Routinen als amüsant empfunden: Den Eindruck habe ich auch, dass die Portugiesen sehr höflich miteinander umgehen. und das Alter und der Rang eine grosse Rolle spielen. Der Lehrer wird beispielsweise immer mit professor (im portugiesischen mit doppel ss, falls sich die Spanier jetzt wundern sollten 😊) angesprochen. Doktoren werden dementsprechend mit doutor betitelt. Genau wie in Spanien auch existieren die Einstiegsphrasen also wie gehts dir? Wie waren die Feiertage? auch in Portugal sollte man dann nicht anfangen zu erzählen, wie schön es doch war, was man für Geschenke bekommen hat,... sondern ein einfaches bem reicht aus, denn mehr will der andere gar nicht wissen. Auch amüsant finde ich, dass meist die Frage gar nicht beantwortet wird, sondern gleich die Gegenfrage gestellt wird. Also nicht vergleichbar mit unseren deutschen System, wo man doch meistens genauer nachfragt, was man den nun wirklich in den Ferien erlebt hat. Die Studentin beschreibt das Ritual und erkennt, dass es nicht dazu dient irgendwelche Informationen auszutauschen. Sie versteht, dass dies keine Aufforderung zum Erzählen ist und dass der Gesprächspartner gar nicht mehr erwartet als dass die Frageformel mit „bem“ ratifiziert wird. Sie konstatiert die Unterschiede und bewertet die Abweichungen von den deutschen Gepflogenheiten, aber sie erlebt das nicht als störend, sondern findet es amüsant. Ganz anders eine Studentin, die sich in Spanien aufhielt: Typisch spanisch ist für mich immer noch die Begrüßung<sup>14</sup>, was mich schon nervt, besonders wenn man es jeden Tag hört und von derselben Person sogar mehrmals täglich... „¿Diana, qué tal? diese Frage nervt schon. Besonders da man nie weiß ob man nun antworten soll oder nicht. Ich für meinen Teil antworte fast immer. Ich stelle diese Frage aus Prinzip nicht. Wenn mich wirklich interessiert wie es dem anderen geht, verwende ich stets „¿Cómo estás?“. ¿Qué tal? finde ich schon etwas unnützlich, da eh immer gleich geantwortet wird und daher benutze ich diese „Floskel“ nicht mehr. (D.B.) (Hervorhebungen von uns)

In diesem Beispiel hat die Studierende keinerlei Distanz zur fremden Routine. Sie ist „genervt“ und empfindet es ganz offenbar als anstrengend damit umzugehen. Dass „qué tal“ als fester Teil der Begrüßungsformel desemantisiert ist,

<sup>13</sup> Die Orthographie der Belege belassen wir im Originalzustand, so wie wir sie im Portfolio vorgefunden haben.

<sup>14</sup> Obwohl die Studentin „qué tal?“ als Begrüßung identifiziert hat, fasst sie die Frage dennoch nicht als Begrüßungsfloskel, sondern in erster Linie als Frage nach dem Befinden auf. Die Formel ist natürlich polyfunktional, man kann damit beides tun, sich begrüßen und nach dem Befinden fragen. Aber sie hat aus der alltäglichen Beobachtung nicht entnehmen können, wo hier allgemein die Prioritäten liegen.

PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

wird von ihr nicht erkannt, obwohl auch dies vor dem Auslandsaufenthalt im Unterricht<sup>15</sup> öfter besprochen wurde. Die Studierende entwickelt nicht nur emotionale Widerstände, sondern auch eine eigene kommunikative Strategie, mit der sie ihr Fehlverständnis zu kompensieren versucht. Sie verwendet die Formel einfach nicht mehr. Diese Studentin bezeichnet sich selbst als genervt, d.h. sie ist gereizt, da sie nicht weiß, was sie antworten soll, und weil sie auf die Floskel ¿Qué tal? eben keine Antwort bekommt. Sie erkennt nicht, dass es hier einen systematischen Unterschied zur deutschen Begrüßung gibt, nämlich den, dass die Antwort auf die formelhafte Frage nicht zwingend erfolgen muss, sondern übergangen werden kann. Sie nimmt die Unterschiede zwar wahr, aber sie machen sie wütend, weil sie diese nicht versteht, bzw. ihre „deutschen“ Erwartungen an die Ausführung der Routine ständig frustriert werden. Die gebräuchliche Routineformel ¿qué tal? wird von ihr nicht mehr verwendet, weil sie vermutet, dass sie mit ¿como estás? eher als mit ¿qué tal? zum dem für sie üblichen Ziel einer inhaltlichen Antwort gelangt.

Die allgemeine Unsicherheit im Umgang mit formelhaften Routinen wird noch dadurch verschärft, dass mit den unbekanntem verbalen Routineformeln der Begrüßung in Frankreich und Spanien auch fremde nonverbale Routinehandlungen (Umarmungen oder Küsschen auf die Wangen) einhergehen. Es herrscht große Unsicherheit darüber, wer, wann, wen zu küssen hat und ob das wirklich unbedingt sein muss. Überhaupt wird die stärkere körperliche Nähe von vielen Deutschen als Stress empfunden und gehört zu den Gesichtspunkten, an die sich manche auch nach längerer Aufenthaltsdauer nicht gewöhnen können. Vor allem im beruflichen Kontext ist ein solches Verhalten für die Praktikanten schwer einzuordnen. Man sieht das auch bei dem folgenden Kommentar: **Aus Frankreich: Küssen oder nicht küssen am Arbeitsplatz?** „*Mein Chef ist da etwas anders, er gehört nicht zu den Leuten, die oft Witze machen [...] Er ist immer etwas alleine und abseits, wenn sich alle irgendwo einfinden. Auch macht er nur selten zur Begrüßung das bekannte „Küsschen links, Küsschen rechts“, man weiß nie wirklich, wann man es machen soll oder nicht“* (SM2) (Hervorhebungen von uns). Auch in diesem Text treten die Irritation und die Unsicherheit der Studentin, diesmal durch die meta-reflexive Äußerung „man weiß nie wirklich, wann man es machen soll oder nicht“ in den Vordergrund. Die Rolle des Chefs konstituiert sich hier unter anderem über die Macht, über die Ausführung der Kommunikationsroutinen bestimmen zu können. Diesen Zusammenhang kann die Studierende zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht erkennen.

Die Auseinandersetzung mit vereinzelt spontanen Beiträgen zu diesem Thema brachte uns auf die Idee, der Frage nach den Begrüßungsmodalitäten systematischer nachzugehen und die Studierenden der nächsten Generation aufzufordern, zum Thema der Begrüßung ein Interview mit Muttersprachlern durchzuführen, möglichst in der Zielsprache (also Spanisch, Portugiesisch oder Französisch<sup>16</sup>).

Routinehandlungen entziehen sich durch ihre Automatisierung normalerweise dem Bewusstsein und damit der Reflexion und der Erklärung, aber sie sind natürlich bewussteinfähig. Es erscheint aber im Allgemeinen nicht notwendig darüber nachzudenken, so lange sie unproblematisch und unproblematisiert funktionieren. Aber im Kontakt mit Fremden, die mit den landesüblichen kulturellen Praktiken nicht vertraut sind, ist es auch für den Muttersprachler einsichtig und notwendig das eigene Verhalten zu reflektieren und zu erläutern. Dass Nicht-Muttersprachler solche Fragen stellen, öffnet dann auch für die Muttersprachler selbst den Blick auf ihr routinemäßiges Verhalten.

Die von uns vorgeschlagene Forschungsfrage: „Wie funktioniert eine Begrüßung in Frankreich bzw. Spanien?“ wurde von den Studenten unseres Projekts nicht nur aufgegriffen, sondern von einigen sogar spontan erweitert, denn sie interviewten nicht nur Muttersprachler, sondern auch andere Ausländer, die in Frankreich lebten (z.B. eine Italienerin, eine Polin etc.) und befragten diese nach den Unterschieden zwischen den Begrüßungsformen im Gastland und in ihrem Heimatland. Bei der Analyse interessiert uns, wie das scheinbar Selbstverständliche be- und verarbeitet wird. Zunächst ein Ausschnitt aus dem Interview mit einem Franzosen:

Transkript: Französische Begrüßung (Zähler 00:50-02:10) - „donc il y a deux façons de faire”

1	D.	(...) quelles sont les formules courantes pour dire bon jour et au revoir.
2	F. D.	d'accord, alors oralement' (et: aussi: textuellement), oui'
3	F.	alors quand on est dans un milieu::: eh::: familiale, on va plutôt utiliser des terme:::s
4		familiaux..donc par exemple à mon père, à ma mère on dit plutôt salu:::t' ça va::' eh:::
5		c'est très eh::: (un langage) asse::z c'est familial, après dans le monde du travail ça va
6		être plus formel' là ça va être bon jour' comment allez-vous' et on va rester un peu plus
7	F.	professionnel, donc il y a deux façons de faire, une façon qui sera de tous les jours et une
8		façon qui sera du travail, donc déjà il y a une difference à ce niveau là,

<sup>15</sup> Im vorausgegangenen interkulturellen Unterricht wurde insbesondere Wert gelegt auf den Unterschied zwischen Beschreibung und Bewertung dessen, was man beobachtet hat. Hier wird in dieser Hinsicht kein Transfer geleistet, sondern die Beobachtung wird sofort mit negativen Bewertungen und damit einhergehenden starken negativen Emotionen verknüpft.

<sup>16</sup> Die Studierenden, die in China sind, können wegen meist bestehender technischer Zugriffsprobleme auf das Internet leider nicht regelmäßig mitmachen.

PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

9		en suite on fait:::alors entre hommes' avant quand j'étais jeune entre hommes c'étais
10		beaucoup on se serrait la main, entre hommes et: on se faisait pas du tout la bise, et: quand
11	F. D.	on(voyait) des filles' là on se faisait la bise, d'accord' ouai,
12	F.	et la bise ça varie:, alors comme eh::: ça varie, par rapport aux regions, Avignon on en fait
13		trois, Marseille c'est deux, Paris c'est quatre, donc c'est vraimen:::t, c'est des us et
14		coutûmes qui sont propres des regions, et en fait il n'y a pas vraiment de règles, qui' qui
15		disent comment il faut faire, c'est au fur et à mesure que tu voyages en France' ou tu vas
16		voire comment les gens se comportent et tu vas t'adapter à ça, quelque part,

In Zeile 1 – 8 erläutert der junge Mann<sup>17</sup> den unterschiedlichen Gebrauch von Begrüßungsformeln in informellen und formellen Situationen sehr differenziert und anhand von Beispielen. Leider geht er nicht darauf ein, welche Antwort eine solche Begrüßung erfordert. Die Studentin fragt auch nicht nach.

Ab Zeile 9 tritt ein Element hinzu, welches es in Deutschland unter nicht miteinander vertrauten Personen gar nicht gibt. Er erläutert „la bise“, also die eine Begrüßung begleitenden Küsschen, und er geht auf die Variation in der Zeit – früher küßten sich Männer nicht – (Zeile 9 – 11) und die Variation im Raum ein – regionale Variation (Zeile 12 – 16). Er erklärt dann in der Folge noch, dass es auch individuelle Variation hinsichtlich der Küsschen gibt und nimmt sich selbst als Beispiel. Im beruflichen Kontext, so seine Aussage küßt er nur die Personen, die ihm besonders nahe stehen. Ansonsten wird in formellen Kontexten nicht geküßt. Interessant ist noch, dass er darauf hinweist, dass man doch sehe, wie es die Leute machen und sich dann einfach entsprechend anpasse. Diese Anpassung erscheint aus seiner Sicht ganz unproblematisch. Aber wie wir aus unserem Material und aus eigener Erfahrung wissen, ist das nicht ganz so einfach. Hier ein Ausschnitt aus einem Interview mit einer Deutschen in Spanien: Transkript: eine deutsche Praktikantin interviewt eine Praktikantin, die schon länger in Spanien ist. (00:15-02:50) – „hab mich schon dran gewöhnt“

1	D1	Wie begrüßt man sich' ist das anders als in Deutschland
2	D2	Ehm. Also. Wenn ich jetzt hier jeden Morgen reinkomme' begrüße ich jetzt nicht jeden
3		Einzelnen' mit Küsschen oder so' sondern einfach nur hallo: guten Morgen und dann geh
4		Ich zu meiner Arbeit . und eh ja so am ersten Tag als ich hier war, da hab ich dann / und
5		den einzelnen Leuten dann persönlich vorgestellt wurde' da wurde ich mit Küsschen
6		<b>begrüßt und das ist schon anders als in Deutschland, weil man ja in Deutschland</b>
7		<b>(niemals)die Chefin mit Küsschen begrüßen würde, und so war das hier schon,</b>
8	D1	Hat dich das irritiert am Anfang oder'
9	D2	Ja:::, ich kannte es schon' aber: das aller allererste mal ja,
	D1	ja weil es ist ja was anderes als
10	D1	wenn man jetzt Freunde hier hat oder
	D2	ja ... (.....) ja,
11	D1	Und was würdest du sagen' sagt man eher hola que tal oder sagt man eher cómo estás'
12		Was für Antworten kriegt man da'
13	D2	Ich würde sagen qué tal ist einfach nur so, wenn man keine Antwort will sondern einfach nur
14		so hallo' mhm, und wenn man fragt cómo estás' dann will man es wirklich wissen ja gut und
15		Dir' oder so würde ich sagen, und manchmal irritiert's mich wenn jemand sagt hola qué tal
16		und sofort weiterredet, weil ich dann am Anfang zumindest gedacht habe ich antworte jetzt
17	D2	bien y tú' und die war'n schon am weiterreden,
		((lachen)) ((lachen))
	D1	Ja genau, .... Ja,
18	D1	Und gibst du auch manchmal den Leuten noch die Hand so aus Gewohnheit' so im
19		Alltag oder ist es eher so dass du eher so dazu kommst und dann Küsschen . hast dich
20		Schon dran gewöhnt'

<sup>17</sup> Welches sind die geläufigen Begrüßungsformeln um „guten Tag“ und „auf Wiedersehen“ zu sagen? Also wenn man sich im familiären Umfeld bewegt, wird man eher familiäre Formeln verwenden...also z.B. bei meinem Vater, meiner Mutter sage ich eher: Hallo, wie geht's. Eine eher familiäre Sprache... dann in der Arbeitswelt wird man eher formeller sein: guten Tag, wie geht es Ihnen und man bleibt einfach etwas professioneller, es gibt also zwei Arten das zu tun, eine Art die für den alltäglichen Gebrauch ist und eine Art die für die Arbeit bestimmt ist, also gibt es schon einen Unterschied auf diesem Niveau. Dann macht man... also unter Männern, früher als ich noch jung war... unter Männern da war es schon viel, wenn man sich die Hand gab, unter Männern und man gab sich überhaupt keine Küsschen, und wenn man Mädchen sah, dann gab man denen Küsschen, ok? Und das mit den Küsschen, das ist je nach Region auch unterschiedlich, in Avignon macht man drei, in Marseille zwei, in Paris vier, also das hängt wirklich von den Sitten und Gebräuchen der Region ab...und es gibt dazu keine klaren Regeln, die dir sagen könnten, wie es gemacht wird. Wenn du mal in Frankreich herumreist, dann wirst du das sehen wie die Leute sich verhalten und du machst das dann nach. (Übersetzung: G. Berkenbusch)



PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

	D2	Mhm ich hab mich eigentlich schon dran gewöhnt, ... und wenn
21		ich merke die wollen kein Küsschen' oder so dann sag ich einfach nur so in die Runde
22		einfach nur hallo, oder so.. aber die Hand nee, hab mich schon dran gewöhnt

Die deutsche Praktikantin, die hier interviewt wird, ist schon ein halbes Jahr in Spanien und arbeitet in der gleichen Firma wie die Praktikantin, von der sie interviewt wird. Sie erzählt, dass sie im Alltag nicht jeden einzelnen begrüßt, sondern nur „Hallo“ in die Runde sagt. Am ersten Tag jedoch, als sie vorgestellt wurde, gab es sogar einen Austausch von Küsschen mit der Chefin, was ihr in Deutschland ganz und gar unmöglich erschiene.

Auch hier taucht der Austausch von Küssen am Arbeitsplatz und dazu noch mit hierarchisch höher gestellten Personen als besonders hervorstechendes Phänomen auf. Während es im sonstigen Alltag als weniger problematisch erscheint hier einen „faux pas“ zu begehen, ist es gerade die Situation am Arbeitsplatz, in welcher der Umgang mit solch fremden Routinen besondere Bedeutung erlangt, und wird von daher gleich am Anfang des Gesprächs thematisiert. Sie konstatiert das unterschiedliche Verhalten mit Erstaunen, benennt die Unterschiede und Sie hat auch verstanden, dass auf „¿qué tal?“ (= wie geht's) keine Antwort erwartet wird, und benutzt es selbst auch nur dann, wenn sie keine Antwort möchte bzw. nicht damit rechnet eine Antwort zu bekommen. Am Anfang fand sie es komisch, dass die Leute weitersprachen, während sie noch dabei war, eine Antwort auf die Frage „¿qué tal?“ zu formulieren. Insgesamt beschreibt sie diese Rituale als nur am Anfang irritierend und dass sie sich daran gewöhnt hat. Diese Tatsache, dass sie die Dinge einfach hinnimmt und auch keinerlei negativer oder positiver Wertung unterzieht, sondern sich einfach aufgrund ihrer Beobachtungen an die unterschiedlichen Verhaltensweisen gewöhnt hat, kann man durchaus als eine besondere Anpassungsleistung betrachten, die keineswegs selbstverständlich ist, wie wir schon an einigen Beispielen aufzeigen konnten und im Folgenden noch vertiefen werden.

### Was haben wir durch unsere Untersuchung gelernt?

Um das Fazit unserer Ergebnisse zu verdeutlichen, gehen wir im Folgenden erneut von einem konkreten und sehr eindrücklichen Beispiel aus. Obwohl der fragliche Student in Spanien die Begrüßungsformen beobachtet und sogar auch ein Interview zum Thema durchgeführt hatte, in dem ihm seine spanische Kollegin die Verwendung der Formeln erläuterte, formuliert er nach Auswertung seines Interviews folgende Zusammenfassung: Mir bereitet es immer noch ein wenig Probleme auf ein „Qué tal“ einfach nur mit „Bien“ oder „Bien, y tú“ zu antworten. Ich habe dann immer das Gefühl, als wäre ich unhöflich und würde nicht weiter mit den Leuten reden wollen. Dabei ist es hier in Spanien aber die ganz normale Art sich zu begrüßen und mein Gegenüber erwartet auch gar nichts anderes. Gleichzeitig frage ich ja aber auch „y tú“ und anders als die Spanier erwarte ich dann schon irgendwie, dass eine ausführlichere Antwort kommt und wundere mich dann, wenn dem nicht so ist. S. B. (Hervorhebung von uns)

Dieser Ausschnitt zeigt die Ambivalenz auf, mit welcher der Studierende zu kämpfen hat. Er weiß, dass es die ganz normale Art ist sich zu begrüßen, fühlt sich aber trotzdem unwohl, wenn er es genauso macht wie es allgemein üblich ist, weil er insgeheim immer noch etwas anderes erwartet. Das zeigt unserer Ansicht nach sehr deutlich, wie stark Routinehandlungen und Rituale in der Muttersprache und Ausgangskultur automatisiert und verankert sind und trotz vorhandener Information über die Unterschiede nicht spontan und unkompliziert in der Zielsprache adaptiert werden können. Kognitiv hat der Studierende das Problem bearbeitet und auch verstanden, aber emotional widerstrebt es ihm, diese Kenntnisse praktisch umzusetzen. Das kognitiv Verarbeitete fühlt sich eben auch nach einem Jahr in Spanien einfach immer noch nicht „richtig“ an.

Warum können die Studierenden trotz intensiver sprachlicher und interkultureller Vorbereitung solche eigentlich relativ einfach zu erklärenden Routinehandlungen am Arbeitsplatz in der Fremdsprache nicht bewältigen und auch im Portfolio nur schwer eine meta-reflexive Distanz dazu entwickeln?

Vermutlich liegt dies in der Natur der Routineformeln begründet. Typische Merkmale von Routinehandeln sind nach Coulmas: Typische Äußerungsumstände, die Voraussagbarkeit der Handlung in einer bestimmten alltäglichen Situation und die Obligatorität der Reaktion.

Diese typischen Merkmale gelten aber gerade nicht für den Fall, dass unterschiedliche Konventionen aufeinanderprallen, wie es bei der deutschen und spanischen Begrüßung oder der deutschen und französischen Begrüßung der Fall sein kann. Hier wirken jeweils für den Nichtmuttersprachler die fremdsprachlichen Konventionen ganz und gar nicht typisch, sondern befremdlich, da er sie nicht ohne weiteres versteht und daher nicht nachvollziehen kann.

Routinetätigkeiten beruhen auf stereotypen Gewohnheitsmustern und sind daher von ihrer Grundstruktur her gesehen vom Bewusstsein getrennt und werden nicht von ihm kontrolliert. Routine ist das Ergebnis verinnerlichter Handlungsschemata, die über Wiederholung von technischen, aber auch sozialen und kulturellen Handlungsabläufen gesteuert werden [...] Aus der Routine auszusteigen, setzt ein ordentliches Maß an Kreativität und systemübergreifendem Denken voraus (Callo, 2005, S. 161).

Routinetätigkeiten sind also zumindest vordergründig nicht bewusst, sofern sie nicht – wie weiter vorne ausgeführt – problematisiert und deshalb ins Bewusstsein geholt werden müssen. Es kommt noch erschwerend hinzu,



PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

dass Routineformeln trotz einer gewissen bewusstseinsfernen Automatisierung nicht zwangsläufig stabil sind, sondern im Handlungsprozess durchaus modifiziert werden können (vgl. Miebach 2006: 384).

Für den Nicht-Muttersprachler ist es nur sehr schlecht zu erfassen und zu überblicken, welchen dieser Formeln er sich fraglos anpassen sollte und wo es Spielräume gibt. Die Möglichkeit die Routinen zu modifizieren, macht sie zwar einerseits flexibler, dadurch werden Sie aber andererseits für den Angehörigen einer anderen Kultur noch undurchschaubarer.

Für die interkulturelle Situation bedeutet dies, dass im fremden Kontext die eigenkulturellen Routine-tätigkeiten nicht mehr greifen und zudem – wie am obigen Beispiel illustriert - nicht problemlos durch neue fremde Routinetätigkeiten ersetzt werden können, weil die Lerner sie aufgrund emotionaler Widerstände nicht so schnell verinnerlichen und sie außerdem in der besonderen Dynamik der interkulturellen Situation häufig modifiziert werden können. Dies geschieht vor allem dann, wenn der Kommunikationspartner ebenfalls verunsichert ist und versucht, sich seinem Gegenüber irgendwie anzupassen. Anstatt der Sicherheit, die eine Routineformel vermittelt, entsteht eine Art „Verhaltensvakuum“, das vor allem weitere Verunsicherung erzeugt.

Zusammengefasst gibt es also mindestens drei Gründe, die bewirken, dass sich der Umgang mit fremden Routinen mitunter schwierig gestalten kann:

1. Sie laufen zum großen Teil unbewusst und automatisiert ab und sind von der eigenen Kultur geprägt und durch die eigene Sozialisation verfestigt,
2. die Beobachtungen fremder Routinen liefern wegen möglicher Modifikationen keine einheitlichen Ergebnisse und
3. emotionale Widerstände verhindern eine einfache unproblematische Übernahme fremder Routinen, denn der Ausbruch aus den eigenen Gewohnheiten kann häufig eine große – manchmal sogar unüberwindliche – Hürde darstellen und dies **obwohl** die kognitive Einsicht in die Zusammenhänge schon erfolgt ist.

Die entstandenen und hier demonstrierten Irritationen können – wie an unserem Material aufgezeigt - unterschiedlich kompensiert werden: einerseits durch Widerstände, die sich in negativen Bewertungen niederschlagen wie z.B. „es nervt“ oder durch ethnozentristische Abwertungen des Gegenübers wie z.B.: „Die Spanier sind scheinheilig, sie fragen mich, wie es mir geht, wollen es aber doch gar nicht wissen, denn sie warten meine Antwort gar nicht ab und reden einfach weiter“. Andererseits soll die Entwicklung eigener Strategien aus dem Dilemma helfen wie z.B. die Vermeidung: „ich benutze diese Floskeln nicht mehr“<sup>18</sup>.

Verbale und nonverbale Routineformeln, aber vor allem auch der Umgang mit Verunsicherungen, Bewertungen und gegenseitigen Attributionen durch neue ungewohnte Routineformeln sind – wie wir hier aufgezeigt haben – ein interessanter Gegenstand der interkulturellen Kommunikation, und die an den hier vorliegenden Beispielen erlangte Einsicht, dass die Anpassung an neue Routinen alles andere als selbstverständlich ist, sollte auch unbedingt ihren Platz in der interkulturellen Lehre finden.

Neue Routinen müssen in der interkulturellen und fremdsprachlichen Lehre verstärkt reflektiert und eingeübt werden. Dafür müssen Interkulturelles Training und L2 pragmatics noch viel besser miteinander kombiniert werden, als dies bisher übliche Praxis ist. Auch in den gängigen Sprachlehrbüchern sollten Routineformeln wie „¿Hola, qué tal?“ nicht mehr rein semantisch mit „wie geht’s“, sondern eher aus pragmatischer Perspektive z.B. mit „Hallo“ übersetzt werden, damit klar wird, dass hier keine Antwort eingefordert wird und die Gesprächspartner nicht auf falsche Fährten geleitet werden.

Aber wie wir ebenfalls gesehen haben, sind die mit der eigenen Sozialisation verinnerlichten Routinen nicht durch einfache Reflexion außer Kraft zu setzen, sondern die kognitiven Einsichten können mit den einhergehenden Emotionen im Widerstreit liegen. Von daher steht der interkulturelle und fremdsprachliche Unterricht hier vor ganz besonderen Herausforderungen. Um diese zu bewältigen, könnte die empirisch basierte Vorgehensweise der Konversationsanalyse in verschiedener Hinsicht hilfreich sein, denn im Umgang mit dem von uns erhobenen empirischen Material können nicht nur Forschende und Lehrende, sondern auch Studierende neue:

„Kompetenzen des Verstehens, Interpretierens und Handelns erwerben, die sie dazu befähigen

- Kommunikationsmuster sowie ihre Funktion zu identifizieren,
- Wechselwirkungen kommunikativer Handlungen zu erkennen,
- die interaktive Konstituierung von Beziehungen nachzuvollziehen,
- die Bedeutung von Kontextfaktoren für den Verlauf von Kommunikationsprozessen erfassen sowie
- Strategien der Vermeidung und Bearbeitung von Missverständnissen und der Aushandlung und Aneignung kommunikativer Praktiken zu erwerben (Helmolt, 2007).

<sup>18</sup> Das Problem besteht natürlich auch in der umgekehrten Richtung. Auch im Falle von Spaniern, die sich in Deutschland befinden, gibt es unzählige Anekdoten darüber, wie schockiert sie reagieren, wenn jemand ihnen auf die Frage: „wie geht’s“ eingehend antwortet und wirklich ins Detail geht. Das Erstaunen ist umso größer und ein Gefühl der Peinlichkeit stellt sich u.U. ein, je privater die Mitteilungen werden. So berichtete mir eine spanische Lektorin, dass sie eine Studentin, der sie in der Stadt begegnet war, in Analogie zum spanischen „qué tal“ gefragt hatte „wie geht’s“ und peinlich berührt war, als diese ihr dann erklärte, dass sie Bauchschmerzen habe, weil sie ihre Periode bekommen habe. Sie hatte natürlich gar keine Antwort erwartet und war vollkommen sprach- und ratlos.

PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

Die Vertiefung dieser Fragen in Forschung und Lehre ist – aus unserer Sicht – ein dringendes Desiderat. Wir glauben mit der Durchführung des virtuellen Portfolios und der Analyse der dort fortlaufend erhobenen Materialien sowie der Rückführung der Forschungsergebnisse in den interkulturellen Unterricht hierzu beitragen zu können.

**Literaturliste**

- ARNOLD, H., SIEBERT, H. 2003. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- BERKENBUSCH, G. 2002. *Hörer beraten Hörer. Eine vergleichende konversationsanalytische Studie zu spanischen, katalanischen und französischen Radioprogrammen*. Tübingen: Stauffenberg.
- BERKENBUSCH, G. 2009. Die interaktive Konstruktion von Bedeutung in interkulturellen Kontaktsituationen und ihre Analyse im Rahmen der Hochschullehre. In: KLÄGER, S., THÖRLE, B. (Hrsg.) *Sprache(n), Gesellschaft und Identität*. Stuttgart: Ibidem Verlag, S. 189 – 200.
- BERKENBUSCH, G., FETSCHER, D. 2011. Ein Pilotprojekt zur Auslandsbegleitung mit Hilfe eines Portfolios – ein Erfahrungsbericht. In: BOSSE, E., KREß, B., SCHLICKAU, S. (Hrsg.) *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt: Peter Lang, S. 157 – 171.
- BERKENBUSCH, G., FETSCHER, D. 2013a. Portico 1.0. – Ein E-Portfolio zum Interkulturellen Lernen während eines Auslandsaufenthalts. Möglichkeiten und Grenzen der Selbstevaluierung. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 18*. Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S. 145 – 163.
- BERKENBUSCH, G., FETSCHER, D. 2013b. Portico 2.0 – eine virtuelle Plattform als Instrument der Auslandsbegleitung und Begleitforschung. In: von HELMOLT, K., BERKENBUSCH, G., WENJIAN, J. (Hrsg.) *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte-Formate-Verfahren*. Bd. 13 aus der Reihe Kultur – Kommunikation – Kooperation. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 175 – 201.
- BREMER, K. 1997. *Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen*. Tübingen: Narr.
- BROWN, P., LEVINSON, S. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNNER, I., HÄCKER, T., WINTER, F. (Hg.) 2008. *Das Handbuch Portfolioarbeit, Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Klett, Kallmeyer. Zur Verfügung: <http://dnb/dbb.de>
- CALLO, Ch. 2005. *Handlungstheorie in der sozialen Arbeit*. München: Oldenbourg.
- COULMAS, F. 1981. *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- DAUSENDSCHÖN, U., KRAFFT, U. 1991. *Tâche conversationnelle et organisation du discours*. In: DAUSENDSCHÖN, U., GÜLICH, E., KRAFFT, U. (Hrsg.) *Linguistische Interaktionsanalysen*. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987. Tübingen: Niemeyer, 1991, S. 131 – 154.
- DEPPERMAN, A. 2001. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich.
- DEPPERMAN, A. 2002. Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: DEPPERMAN, A., SPRANZ-FOGASY, T. (Hrsg.) *bedeuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. Tübingen, S. 11 – 33.
- FURCHNER, I. 2002. Gespräche im Alltag – Alltag im Gespräch. In: MÜLLER, H. M. (Hrsg.) *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 306 – 328.
- GÜLICH, E. 1991. Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives. In: DAUSENDSCHÖN, U., GÜLICH, E., KRAFFT, U. (Hrsg.) *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer, 325 – 365.
- GÜLICH, E., HENKE, K. 1979. Sprachliche Routine in der Alltagskommunikation. Überlegungen zu pragmatischen Idiomen am Beispiel des Englischen und des Französischen (1). In: *Die Neueren Sprachen, Themenschwerpunkt Idiomatik*, S. 513 – 530.
- GÜLICH, E., KRAFFT, U. 1992. Ich mag es besser. Konversationelle Bearbeitung vorgeformter. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Idiomatik und Phraseologie herausgegeben von Henrici*. Gert, Zöffgen, Ekkehard, Tübingen: Gunter Narr.
- GÜLICH, E., MONDADA, L. 2008. *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- HAUGH, M. 2013. Disentangling face, facework and im/politeness. In: *SOPRAG, 2013, 1(1)*: 46 – 73.

PLENÁRNA PREDNÁŠKA  
GABRIELE BERKENBUSCH, DORIS FETSCHER

von HELMOLT, K. 2007. Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze. In: STRAUB, J., WEIDEMANN, A., WEIDEMANN, D. (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 763 – 773.

HERNÁNDEZ, F. N. 2013. Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. In: *SOPRAG, 2013, 1(2)*, S. 175 – 198.

HINNENKAMP, V. 1998. *Missverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

JOHNEN, T. 2006. Zur Begrüßung im Deutschen und im Portugiesischen. In: *SCHMIDT-RADEFELDT, J. (Hrsg.) Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Rostocker Linguistische Arbeiten, S. 31 – 72.

KOTTHOFF, H. 1989. So nah und doch so fern. Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu. In: *Info DaF, 16, 4*, S. 448 – 459.

LÜDI, G. 1991. Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In: *DAUSENDSCHÖN-GAY, U., GÜLICH, E., KRAFFT, U. (Hrsg.) Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer, S. 193 – 224.

LÜDI, G. 1995. Représentations lexicales floues et construction interactive du sens. In: *Cahiers de l'ILSL, 7*, S. 95 – 109.

Miebach, B. 2006. *Soziologische Handlungstheorie*. Wiesbaden: VS.

QUASTHOFF, U. M., HARTMANN, D. 1982. Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. In: *Deutsche Sprache, Heft 2*, S. 97 – 118.

REICH, K. 2002. *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied: Luchterhand. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

SIEBOLD, K. 2008. *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán*. Estudio pragmalingüístico e intercultural. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kontakt

Prof. Dr. phil. habil. Gabriele Berkenbusch  
Westsächsische Hochschule Zwickau  
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation  
Scheffelstraße 39, Haus 1, 080 66 Zwickau

Prof. Dr. phil. Doris Fetscher  
Westsächsische Hochschule Zwickau  
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation  
Scheffelstraße 39, Haus 1, 080 66 Zwickau

„IST DEUTSCH NOCH ZU RETTEN?“  
GEDANKEN ZUM SPRACHVERFALL DES DEUTSCHEN“

LÍVIA ADAMCOVÁ

**Abstract**

The focus of this scientific article is to point out the meaning of education and the acceptance of German language in Europe and throughout the world. The need for English language has been accelerated by globalization. The need for German as a language taught in schools, used in European organizations and throughout the world in international institutions, has been losing its meaning. The influence of English language has been increasingly visible in German language in all forms due to English terms that are being accepted by not only the scientific circles but also in the every day terminology. German linguists are researching and analyzing this issue and they are speaking about so called „Sprachverfall des Deutschen“ – fall of German language, worldwide. This scientific article describes the above mentioned issue in more detail.

**Keywords:** communication process, communicative-pragmatic turn, communicative competence, foreign language teaching, competence types

**Abstrakt**

Der Beitrag versucht, den Begriff „kommunikative Kompetenz“ aufgrund seiner großen Popularität aus unterschiedlichen Gesichtspunkten zu untersuchen und seinen Platz in der Auslandsgermanistik abzugrenzen. Es geht dabei um die Klärung des Erwerbs der Basiskompetenzen (z. B. Wortbildungs-, Kollokationskompetenz, phonologische, phraseologische, lexikalische usw. Kompetenzen). Der Beitrag möchte zugleich die Auslandsgermanisten zur intensiveren Beschäftigung an fremdsprachlichen Kompetenzen anregen.

**Schlüsselwörter:** Kommunikationsprozess, kommunikativ-pragmatische Wende, kommunikative Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, Kompetenzarten

**Vorwort**

Die aktuellen Sprachthemen der letzten Jahre in der Öffentlichkeit und in den Medien sind in der Regel andere als die der Linguistik, was man in der letzten Zeit in Diskussionen über die deutsche Rechtschreibreform und über die Anglizismenwelle beobachten kann. Die Aufregung über die Rechtschreibreform Mitte der Neunzigerjahre dauerte etwa zehn Jahre, die Aufregung über die Anglizismen dauert bis heute. Beide Themen sind mit dem Begriff „Sprachverfall“ eng verbunden. Oft liest man in der letzten Zeit in der Zeitung – „Wer rettet die deutsche Sprache?“, „Wo bleibt die Loyalität der Deutschen?“ Immer wieder werden die Deutschen aufgefordert, loyal zu ihrer Muttersprache zu sein.

In Anlehnung an die aktuellsten Fragestellungen versucht der Beitrag, die „Fremdwothisterie“ im Deutschen der letzten Jahre kurz zu skizzieren und zum damit verbundenen Sprachverfall des Deutschen Stellung zu nehmen. In einem ersten Schritt wird der Einfluss der Anglizismen aufs Deutsche erörtert, damit man den Begriff der „Sprachloyalität“ besser verstehen und erklären kann. In einem nächsten Schritt wird die Diskussion der Linguisten über Entlehnungen behandelt und die Beziehung der Sprachwissenschaft und Anglizismus erklärt. In einem Ausblick werden dann einige Empfehlungen für den Anglizismengebrauch angeboten und die gegenwärtige Sprachsituation in der deutschen Gesellschaft angedeutet.

**Zur Sprachloyalität**

Zu den auffälligsten Tendenzen des Gegenwartsdeutschen gehört eindeutig der Gebrauch von Anglizismen und Amerikanismen. Es ist fast eine Krankheit des deutschen Sprachgebiets – die Krankheit der *Anglomanie*. Auf Schritt und Tritt wird man fast jeden Tag in Deutschland mit Anglizismen konfrontiert. Mit Wörtern, die man oft nur ungenau, nur dem Gefühl nach oder gar nicht versteht. Ein Werbetext aus einem Wella-Prospekt beweist es: „*Braun Silencio Hair Styler, Braun Roundstyler Set plus, Braun Quick Style Duo, Braun Slim Style, New Wave Hard Look, Hair Spray Haarlack, New Wave Styling Foam, Styling Foam Super Strong, New Wave Wet Gel, Wet Gel Super Strong, New Wave Hairlights.*“

Vor einigen Jahren fragte Professor Günther Drosdowski, der Leiter der Duden – Redaktion, in einem Vortrag: „Ist die deutsche Sprache noch zu retten?“ Und er setzte fort: „Oder sind die Deutschen noch zu retten, die so wenig sprachbewusst sind, die angloamerikanischen Sprachgewohnheiten übernehmen und wie die Papageien alles nachplappern?“ (Lubeley, 2002, S. 3). Wir stimmen Professor Drosdowski zu, dass die galoppierende Amerikanisierung der deutschen Sprache, die unkritische Übernahme von Anglizismen, die als weltoffenes Deutsch von der Werbung und den Medien präsentiert wird, die tägliche deutsche Realität ist. Nein, die deutsche Sprache ist



nicht zu retten, wenn die Deutschen weiterhin so fahrlässig mit ihrer eigenen Kultur umgehen und so illoyal zu ihrer Muttersprache sind, behauptet Rudolf Lubeley (2002).

Zu den Anglizismen und zum englischen Einfluss ist in den letzten Jahren eigentlich fast alles gesagt worden (vgl. Hoberg et al., 2008; Hoberg, 2013; Burkhardt, 2013; Munske, 2013; Pogarell, 2007). In unserem Beitrag möchten wir doch erneut dieses Thema aufgreifen und einen kurzen Blick in die Vergangenheit und Gegenwart werfen.

Viele Menschen beschäftigen sich intensiv, emotional, ablehnend und aggressiv mit diesem Phänomen und setzen sich (so wie die Sprachgesellschaften vor gut 300 Jahren) für die „Reinheit des Deutschen“ ein. Was ist schlimm an Anglizismen, warum soll man sich vor Fremdem hüten – fragen sich manche Wissenschaftler in Deutschland und auch bei uns. Man kann beobachten, dass die Fremdwortdiskussion und der Purismus der letzten Jahre in Deutschland intensiv geworden sind. Fast auf jeder sprachwissenschaftlicher Tagung wird dieses Thema angeschnitten. Oft vergisst man dabei, dass die moderne „*interkulturelle Welle*“ das Gegenteil behauptet. Sie fordert die Annäherung der Völker, der Kulturen und der Sprachen und die Anglizismen-Gegner rufen aufregend: Wir sind doch keine Puristen, wir haben doch nichts gegen Fremdwörter, wir sind nur gegen die überflüssigen Anglizismen! Aber überflüssige Wörter gibt es überhaupt nicht und zwar aus zwei Gründen: zum einen, weil für Sprecher und Schreiber selbstverständlich kein von ihnen gebrauchtes Wort überflüssig ist, zum anderen, weil Sprachen so gut wie keine synonymen Wörter enthalten: „*Kids und Kinder, Event und Ereignis unterscheiden sich in ihren Bedeutungen*“ (Hoberg, 2013, S. 3).

Es ist interessant zu beobachten, wie sich die Meinung der deutschen Linguisten zum Begriff „*Sprachloyalität*“ entwickelt und ändert. Hoberg (2013, S. 3) hält ihn nicht für sehr glücklich. Die Bedeutung von *loyal* wird von den Wörterbüchern, anknüpfend an seinen lateinischen Ursprung, meist mit „gesetzlich, pflichttreu, vertragstreu, treu, redlich, anständig“ übersetzt und das ist ihm im Hinblick auf seine Muttersprache zu wenig. Loyal verhält man sich gegenüber dem Staat, dem Arbeitgeber oder den Kollegen, nicht aber gegenüber der Ehefrau, den Kindern oder Freunden. Warum soll man aber diese Loyalität nicht besitzen, wenn man sich über Fremdwörter und besonders die überflüssigen Anglizismen aufregt? Man bedenke, dass die Angelsachsen die sprach-illoyalsten Völker sein müssten, denn wohl kaum eine andere Sprache so viele fremde Wörter aufgenommen hat wie die englische, und es kommen noch weitere hinzu, neuerdings aus dem Indischen; man spricht von „Hinglisch“ und freut sich darüber. Und das Englische zeigt auch, dass die Aufnahme von Fremdwörtern nicht unbedingt zum Untergang einer Sprache führt, wie bei uns viele meinen.

### **Sprachwissenschaft und Anglizismus**

Es begann schon vor hundert Jahren. Nachdem der Einfluss des Französischen auf das Deutsche nachgelassen hat, kam ein neues Sprachidol: Englisch war plötzlich modern. Es war ein Paradox: Während Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts zur europäischen Großmacht wurde, verehrten die Deutschen die Engländer. Der „*Allgemeine deutsche Sprachverein*“ veröffentlichte 1899 eine Streitschrift „Wider die Engländerei in der deutschen Sprache“, wo folgendes stand: Vor hundert Jahren (1799) fand Kinderling, der Verfasser einer Schrift über die Reinheit der deutschen Sprache, nur zwölf englische Fremdwörter im Deutschen, nämlich *Bill, Bombast, Dogge, Frack, Guine, Jury, Lord, Mops, Park, Pudding, Quäker, Spleen*. Vor dreißig Jahren (also 1869) fand man schon 148 Wörter. In dieser Zeit ist ihre Zahl gewaltig gewachsen. Und was die Hauptsache ist, nicht nur für Dinge und Begriffe, die aus England und Amerika nach Deutschland gekommen sind, gebrauchten die Deutschen englische Ausdrücke, sondern oft auch für die einfachsten Begriffe des gewöhnlichen Lebens. In der nachfolgenden Zeit trugen die *Teenager* aus Germany *Bluejeans*, kauten *Chewing gum* und sagten *okay*. Filme waren *Remakes, Thrillers, Western Stories* oder *Sex Stories*. Die *Stars* feierten ihr *Comeback* und bemühten sich um *Publicity*. Die Beispiele lassen sich beliebig vermehren. „Für manchen jungen Deutschen war es am Anfang des 20. Jh. das höchste Ziel seines Ehrgeizes, für einen Engländer gehalten zu werden“ (Lubeley, 1993, S. 5).

Nach dem 2. Weltkrieg nahm die Verehrung des Angelsächsischen zu. Eine wahre Epidemie brach aus, ergriff immer mehr Teilhaber der Sprachgemeinschaft. Zu ihnen gehören auch die Sprachwissenschaftler; die selbst unzählige modische und überflüssige Anglizismen benutzten und jeden Versuch, die angelsächsische Wortinnovation zu kritisieren oder zu bekämpfen, abwiesen. Die Wissenschaftler haben sich mit den nach 1945 lawinenartig anwachsenden Entlehnungen aus dem Angloamerikanischen gleich nach Kriegsende immer intensiver beschäftigt – umfangreichere Arbeiten erschienen nach 1965 (z. B. Krämer, 2004; Lubeley, 1993; Kick, 2004). Wenn wir solche Beiträge aufmerksam lesen, stellen wir fest, dass sie keineswegs negativ aussahen und noch keinen Sprachverfall prophezeiten. Viele von den Autoren waren Anglisten, die in Amerika studiert haben, viele von ihnen waren Bewunderer des sog. amerikanischen Lifestyle. Die Einteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen hatte auch sprachliche Folgen: es entstand die westlich orientierte Bundesrepublik und die östlich orientierte DDR. Alles ging auseinander - die Politik, die Gesellschaft, die Sprache. Als Westdeutschland dann zum Partner gegen den Kommunismus wurde, setzte sich der Prozess der sprachlichen Entlehnungen fort (freier Kultur- und Geistes Austausch). Die offizielle Bundesrepublik stand von Anfang an politisch, kulturell und sprachlich unter amerikanischem Einfluss. „Große Teile der Generationen nach 1945 führten sich so auf, als sei ihr größter Wunsch, selbst Amerikaner zu werden. Das ist vielfach auch heute noch so“ (Lubeley, 1993, S. 61).



LINGVISTIKA  
LÍVIA ADAMCOVÁ

Die Anglizismusforschung wurde in den letzten Jahren zu einem wichtigen und populären Teil der deutschen Sprachwissenschaft (vgl. z. B. Pogarell, 2007; Sturm, 1987; Kick, 2004; Krämer, Pogarell, 2004). Die Linguisten beurteilten in der Vergangenheit die französischen Entlehnungen ins Deutsche als negative Entwicklung und als Gefahr für die deutsche Sprache. Wenn aber die Rede auf die Invasion des Angelsächsischen nach Deutschland kommt, die am Anfang des 20. Jh. begann, so beschreiben viele Wissenschaftler dies nicht als Gefahr und Sprachverfall; sie registrieren es neutral, häufig begrüßen sie es sogar als eine willkommene Entwicklung. Wir zitieren in Anlehnung an Lubeley (1993, S. 62) zwei Linguisten, die diese Tendenz nachweisen:

*„Die gesellschaftliche Wertschätzung wurde im 17. Jh. und auch danach französisch ausgedrückt: galant, charmant, curiös, nett, interessant. Man machte sich Complimente, trieb Plaisir, Coquetterie und Conversation, man amüsierte sich mit parlieren, masquerieren und logierte in Palais, Hotel, Cabinet, Salon, Budoir. Und diejenigen, die dies alles nicht auf Französisch benennen konnten, wurden als Parvenus und Pöbel verachtet. Dies führte zur völligen Verdrängung des Deutschen aus dem gesellschaftlichen Verkehr der Gebildeten. „Die Sprache der Gesellschaft wurde Französisch; wer des Französischen nicht mächtig war, der versuchte wenigstens, möglichst viele Fremdwörter unter Deutsche zu bringen. Es entstand schon sehr früh eine Reaktion – es konstituierten sich die Sprachgesellschaften, die sich bemühten, Fremdwörter durch deutsche zu ersetzen, Neubildungen zu schaffen, z. B. Bücherei, Schaubühne, Sinngedicht, Vollmacht, Jahrbuch, Grundstein, Mundart“.*

Heute ist die deutsche Sprache auf vielen Gebieten des öffentlichen Lebens ähnlich mit Englisch durchmischt wie seinerzeit mit Französisch. Wir vertreten die Ansicht, dass im Zeitalter der europäischen Integration eine negative Haltung gegenüber Fremdwörtern anachronistisch wäre. Die gesellschaftliche Wertschätzung hängt in manchen Kreisen der Bevölkerung sehr davon ab, wie weit man dies alles (Mode, Elektronik, Medien, Unterhaltung, Politik) auf Englisch ausdrücken kann. Der deutsche Geist hat sich nach dem Schock von 1945 sehr verändert – er wollte sich von der Nazizeit distanzieren. Sein Ideal ist seither die multinationale, multikulturelle und multisprachliche Gesellschaft, die traditionelle deutsche Weltoffenheit. Wir stimmen mit Linguisten überein, die behaupten, dass jeder selbst entscheiden soll, wie er es mit englischen Wörtern hält, warum werden einige anerkannt und überflüssig und andere nicht (vgl. Hoberg, 2013). Aus einer repräsentativen Erhebung, die die Gesellschaft für deutsche Sprache unlängst durchgeführt hat, ergibt sich, dass sich 40% der deutschen Bevölkerung an englischen Ausdrücken stört, 40% aber nicht und dass sie vor allem die älteren Jahrgänge stören, was darauf schließen lässt, dass die Zahl der Anglizismengegner immer geringer wird.

### **Zum Sprachverfall des Deutschen**

Im Herbst 1960 schrieb Lubeley einen kurzen Text mit dem Titel *„Kauderwelsch“*. Als er den Text an verschiedene Zeitungen verschickte mit der Bitte, ihn abzudrucken, bekam er eine ablehnende Antwort. Im Text stand folgendes (gekürzt): Das Kauderwelsch kulminiert in Deutschland immer mehr. Martin Opitz, der verdienstvolle Mann, der schon vor 300 Jahren gegen die massenhafte Übernahme der Fremdwörter ins Deutsche gekämpft hat, hat meines Erachtens umsonst gewirkt. Es ist schwer zu verstehen, dass ein großes Volk, und sei es auch das Deutsche, danach verlangt, plötzlich statt Unterrock *Petticoat*, statt Jüngling *Twen*, statt Schaugeschäft *Showbusiness*, statt Außenseiter *Outsider* und statt Körper *Body* zu sagen. Es gibt Leute, die diese Verunreinigung der deutschen Sprache ganz bewusst betreiben. Es sind die Mitarbeiter der großen Werbebüros, für die Leben gleichbedeutend ist mit Geldmachen. Auch die meisten Journalisten glauben offenbar, sie seien altmodisch, wenn sie die englischen Phrasen aus ihren Berichten, Betrachtungen und Klatschspalten weglassen. Wollen wir nicht lieber Deutsch schreiben und Deutsch miteinander reden? (nach Lubeley, 1993).

Es ist gut, dass es Vereine gibt, die diese Gleichgültigkeit der Deutschen gegenüber ihrer Muttersprache erregt. Der Nachfolger des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“, aus dem 19. Jh. wurde die *„Gesellschaft für deutsche Sprache“*, die schon mehr als 60 Jahre unkommerzielle Alltagshilfe für jedermann leistet, der sie in Sache „richtiges Deutsch“ braucht. Sie wurde zu einer angesehenen Institution in Wiesbaden, sie arbeitet mit dem Bundestag, mit politischen Parteien und mit den Medien zusammen. In den letzten Jahren nimmt sie zu den aktuellsten Fragen des Deutschen Stellung, z. B. die Rechtschreibreform, die Anglizismusfrage, die nationalen Unterschiede der Sprachvarietäten usw. Sie ist zum Konkurrenten des „Verein deutsche Sprache“ geworden, der viel vehementer die Botschaft von Martin Opitz verteidigt und zur absoluten *Loyalität* zum Deutschen aufruft.

In den letzten Jahren entstand erneut eine heftige Diskussion über die Sprache im Allgemeinen und über den Anglizismus im Besonderen. Die meisten Linguisten werfen erneut die Idee der Universalsprache auf und begrüßen das Englisch, das allgemeine Verkehrssprache wurde, damit wir uns überall problemlos verständigen können. Es ging und geht auch heute um dasselbe: damit Englisch nicht zum „Killer – Englisch“ wird und damit die Wörter wie „Denglisch“ und „Engleutsch“ aus dem Deutschen verschwinden. Die Einflüsse des Englischen auf Deutsch sind im Gegensatz zu dem Französischen und Italienischen historisch jung. Aber seit hundert Jahren hat der englische Einfluss ständig zugenommen und durch das Englische ist die deutsche Sprache vermutlich mehr verändert worden als durch alle Einwirkungen in den letzten 500 Jahren. Dieser Einfluss wirkt in folgenden Bereichen: Wortschatz, Wortformen, Wortbedeutungen, Grammatik und Prosodie. Nicht nur englische Wörter kommen immer öfter in deutschen Texten vor, sondern, was noch schwerer wiegt, grammatische Konstruktionen und stilistische Figuren werden üblich. Und die Linguisten meinen, dass der *Sprachzerfall* eher über die Syntax als über den Wortschatz droht. In den Texten der

LINGVISTIKA  
LÍVIA ADAMCOVÁ

Presse und des Fernsehens findet man häufig Konstruktionen, die nach dem Sprachgefühl falsch sind. Dazu gehört z. B: „Sinn machen“ statt „Sinn haben“; „das meint“ statt „das bedeutet“, sowie Konstruktionen wie „Das Timesharing boomt“ oder „Diese Accessories stylen das Outfit“. Bei der rapiden Veränderung des Deutschen geht es also eindeutig um morphologische, semantische und stilistische Veränderungen. Die Folge ist, dass besonders in der gesprochenen Sprache die grammatische Unsicherheit immer größer wird – nicht nur bei den Leuten auf der Straße, sondern auch bei den Sprechern des Rundfunks und Fernsehens, bei den Vertretern der Wirtschaft und der Politik. Das erste sichtbarste Opfer dieser Entwicklung ist der deutsche Genitiv (vgl. dazu Sick, 2013). Der Wegfall des „S“ ist nur der erste Schritt („Das Auto von meinem Freund“ anstatt „Das Auto meines Freundes“). Immer mehr Deutschen neigen die deutsche Genitivform ganz zu umgehen. Dann heißt es nicht mehr „der Schein des Mondes“, sondern „der Schein von dem Mond“ oder am Ende „dem Mond sein Schein“. Außer dem Genitiv-S schwindet auch das Plural „S“. Und dann fragt man sich, was ist richtig: *Blocks* oder *Blöcke*, *Schecks* oder *Schecke*. Beide Formen sind gebräuchlich und keine ist richtiger als die andere, antwortete die Gesellschaft für deutsche Sprache aus Wiesbaden. - Ein Beispiel - für den Konjunktiv: Was ist richtig? „Ich würde sagen“ oder „Ich würde es sagen?“ Man hört aber auch: „Ich würde sagen wollen“ (sprachlich ist das der reine Unsinn) anstatt „Ich würde sagen“. Zum Schluss kommt man zur schwachsinnigen Formel – „Ich würde gesagt haben wollen“. - Kein Wunder, dass immer mehr Leute Wirklichkeit, Möglichkeit und Bedingung nicht mehr auseinander halten können.

Auch die einfachen Formen des Verbs werden vor unseren Augen verstümmelt. Ein deutliches Beispiel dafür ist das E bei der ersten Person Einzahl: *Ich mein, das seh ich* usw. Freilich ist im schnellen Gespräch das E immer in Gefahr, verschluckt zu werden, aber nun steht auch bei gedruckten literarischen Texten oft nicht einmal mehr das Apostroph. In diesem Zusammenhang wird oft die Schriftstellerin Christa Wolf zitiert: „Heut denk ich anders“. „Ich kenn es von mir selbst“. „Ich hab es schwer gelernt“. „Niederwerfen wird ich mich“. Und irgendwann wird der Augenblick kommen, dass einer zum anderen sagt: „Ich denk, du fühl das irgendwie auch.“ Und dann kommt folgendes vor: *Ich denk an mein Mutter. Du denk an dein Mutter. Er denk an dein Mutter. Wir denk an unser Mutter. Ihr denk an euer Mutter. Sie denk an ihr Mutter.*

Und noch einige extreme Beispiele der (beabsichtigten, verspotteten) Verstümmelung des Deutschen aus dem Buch von Bastian Sick „*Der Genitiv ist dem Dativ sein Tod*“ (2013):

„Hier ist der Spaß *gratiniert* (garantiert).“ „Wir *braten* (beraten) Sie gern.“ „*Füllen* (fühlen) Sie sich wie zu Hause.“ Aber nicht nur der deutsche Genitiv schwindet – alle vier Fälle werden in ungläublicher Weise verwechselt und vermischt. Hier eine Auswahl aus der Presse: *Jetzt haben wir Friede. Innerhalb den Parlament... Trotz den anhaltenden Streiks... Hunderttausende von Nahrungsmittelpakete werden gepackt. Während den Dreharbeiten... Ich möchte an den letzten Worten des Staatsanwalts anknüpfen. Ein Streit um das Grundgesetz bringt niemand etwas. Ich habe dem polnischen Ministerpräsident gesagt...* (Lubeley, 1993).

Diese Liste zeigt, dass es sich in diesen Beispielen aus der Presse um Missachtung oder Unkenntnis deutscher Grammatik handelt – die mit der Fixierung auf die angelsächsische Sprache zusammenhängt. „*Aber wenn besonders bei den weniger gebildeten Volksschichten die Formen verwechselt werden, wenn Unsicherheit und Lässigkeit herrscht, so ist das noch lange kein Grund für die Medien oder gar die Wissenschaft, sich dieser Entwicklung anzupassen und dem Publikum falsches oder schlechtes Deutsch vorzuführen oder gar zu empfehlen*“ (Lubeley, 1993, S. 44).

### Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Wortimport aus Amerika und Großbritannien auch in der Zukunft fortgesetzt wird. Über Motive, Methoden und Ziele der Verantwortlichen mag man nachdenken – es ist aber die Tatsache: Industrie, Werbung, Medien, Presse, Marketing und Meinungsmacher mischen unentwegt und konsequent jeden Tag neue englische Vokabeln in ihre Texte. Und vieles von dem, was sie vor Jahren begannen, ist inzwischen längst Wirklichkeit. Ihre Anglizismen stehen als deutsche Wörter im Duden. „*Zweifellos wird der Sprachgebrauch zielstrebig und absichtlich verändert. Aber die geistige Elite hält sich zurück. Sie überlässt die deutsche Kultursprache denen, die keine sprachlichen, sondern wirtschaftlichen und politischen Ziele haben und das Volk massiv manipulieren*“ (Lubeley, 1993, S. 58). Schade! Sprachwissenschaftler, Vereine, Lehrer, Diplomaten, Didaktiker sollten eingreifen:

- über die Reinheit und Richtigkeit der deutschen Sprache wachen,
- unermüdlich Anweisungen zum richtigen Sprachgebrauch geben,
- mit Linguisten strittige Fragen konsultieren,
- in Fachkreisen und auf Tagungen fürs reine Deutsch kämpfen,
- die Öffentlichkeit aufklären und zur Sprachloyalität auffordern.

### Literatur

ADAMCOVÁ, L. 2013. Noch einmal zum Thema Anglizismen im Deutschen. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXI*. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava: Z-F Lingua.

LINGVISTIKA  
LÍVIA ADAMCOVÁ

- BURKHARDT, A. 2013. Die „Anglizismen-Frage“ aus der Sicht der GfdS. In: *Sprachreport 1 – 2*, S. 38 – 42.
- HOBERG, R. 2008. Was wird aus Deutsch angesichts der Dominanz des Englischen? In: *Sprachdienst 1*, S. 19 – 25.
- HOBERG, R. 2013. Anglizismen und Sprachloyalität. In: *Sprachreport 4*, S. 2 – 5.
- GÖTTERT, K. H. 2013. *Abschied von Mutter Sprache*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- KICK, I. 2004. *Die Wirkung von Anglizismen in der Werbung. „Just do it“ oder lieber doch nicht?* Paderborn: IFB Verlag.
- KRÄMER, W., POGARELL, R. 2004. *Sternstunden der deutschen Sprache*. Paderborn: IFB Verlag.
- LUBELEY, R. 1993. *Sprechen Sie Engleutsch?* Isernhagen: Verlag Gartenstadt.
- MUNSKE, H. H. 2013. Was ist Sprachloyalität? In: *Sprachreport 3*, S. 29 – 31.
- POGARELL, R. 2007. Warum sollen Dänen Deutsch lernen, studieren und sprechen? In: *Schriften des Centers für deutsch-dänischen Kulturtransfer*, Nr. 16.
- VOSLAMBER, D. 2008. Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. In: *Eine Stimme für unsere Sprache*. Paderborn: IFB Verlag im Institut für Betriebslinguistik.
- SICK, B. 2013. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. Folge 5: Das Allerneueste aus dem Irrgarten der deutschen Sprache.
- STURM, W. 1987. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen*. München: Max Hueber Verlag.

Kontakt

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

## KOLOKÁCIE V JAZYKU DIPLOMACIE

SILVIA ADAMCOVÁ

**Abstrakt**

Pri skúmaní odborného jazyka je dôležité oboznámiť sa s významovou stránkou jazykových znakov – teda spojení slov, viet i textu. Predmetom výskumu predloženej state sú charakteristické črty odborného jazyka a výskyt kolokácií predovšetkým v jazyku diplomacie. Zaujíma nás sémanticky podmienená spájateľnosť slov, ktorými sa realizujú rozličné aktuálne významy slov v nemčine (napr. „schwarzer Kaffee“, „streng vertraulich“, „ein lebendiges Beispiel“).

**Kľúčové slová:** jazyk diplomacie, kolokácie, frazeologizmy, lexikálna sémantika

**Abstract**

Bei der Erforschung der Fachsprache ist es wichtig, sich mit der inhaltlichen Seite der sprachlichen Zeichen bekannt zu machen – das heißt der Wortverbindungen, der Sätze und der Texte. Den Gegenstand der vorgelegten Studie bilden die charakteristischen Merkmale der Fachsprache aus semantischer Sicht. Es geht um die Forschung und Ansammlung von Kollokationen in der Sprache der Diplomatie sowie um den Versuch, sie von den Phrasemen und Wortverbindungen abzugrenzen. Es geht um die Skizzierung der möglichen Vorgehensweisen bei der Verbindung von Wörtern mit denen man unterschiedliche aktuelle Wortbedeutungen im Deutschen realisieren kann.

**Schlüsselwörter:** Sprache der Diplomatie, Kollokationen, Phraseologismen, lexikale Semantik

**Úvod**

Pojem „**kolokácie**“ pochádza z latinského *collocatio*, čo v slovenčine znamená postavenie alebo zaradenie. V lingvistike použil tento pojem po prvý krát britský jazykovedec J. R. Firth v spojitosti so slovnými spojeniami, ktorých použiteľnosť spočíva vo vzájomnom „očakávaní“ a teda nie sú primárne sémanticky odôvodniteľné (Bußmann 1990, s. 391). Firth bol zástancom britského kontextualizmu, ktorý predstavuje menej známu jazykovednú orientáciu. Na pôvodnú teóriu kolokácií kontextualizmu sa v súčasnosti ale ešte stále poukazuje. Mnohokrát je táto teória podrobená ostrej kritike, napriek tomu sa ňou niektorí lingvisti ešte stále zaoberajú. Vypracovaná terminológia tohto lingvistického prúdu bola prvý krát rozpracovaná v jeho knihe „Modes of Meaning“ (1959). Okrem pojmu *kolokácie* uvádza aj štrukturálne pojmy kolokatívnych spojení. Slovíčka a pojmy, ktoré vystupujú spolu vykazujú spoločnú črtu kolokability. Firth používa pre tieto slovné spojenia pojem *meaning by collocation*. Táto terminológia sa v lingvistike presadila nielen v angličtine, ale aj v iných jazykoch. Teoretický základ jeho koncepcie tvoria gramatické a lexikálne kolokácie, gramatická kolokácia sa vzťahuje na konštrukčné možnosti (nemecky „Valenz“) dominantných slov – sloviess, podstatných mien a prídavných mien – v spojitosti s priradeným komponentom, ako napríklad predložkou (napr. *account for, to be afraid that, adjacent to, an oath that*). Opak toho sú lexikálne kolokácie, ktoré nemajú žiaden gramatický alebo valenčný podriadený element, ale pozostávajú z lexikálnych častí s autosémantickým charakterom.

**Fenomén kolokability**

V procese osvojovania si cudzích jazykov, v procese translitológie, pri používaní odborného jazyka a iných procesoch sa stretávame s častým problémom: naše prirodzené jazyky utvárajú koncepty, resp. charakterizujú komplexné výroky často rôznym spôsobom. Keď sa napríklad v slovenčine *kope tunel*, v nemčine *wird ein Tunnel gegraben* a v angličtine treba myslieť na to, že sa tam *tunnel reze (to cut a tunnel)*; v nemčine *padá rozsudok (ein Urteil fällt)*, ale Francúzi ho nosia (*porter un jugement*); a keď sa v nemčine *formuluje kritika (eine Kritik formulieren)* – Portugalci a Brazílčania ju *tkajú (tecer críticas)*!

Na príklade slovenského slovesa *skladať* možno demonštrovať, aké nemecké ekvivalenty toto sloveso má:

skladať prísahu	einen Eid <i>leisten</i>
skladať skúšku	eine Prüfung <i>ablegen/bestehen</i>
skladať úrad	ein Amt <i>niederlegen</i>
skladať šaty	die Kleider <i>zusammenlegen</i>
skladať motor	einen Motor <i>zusammenbauen</i>

V opačnom smere sa napríklad nemecké sloveso *einholen* prekladá podľa toho ktorého predmetu úplne ináč do slovenčiny.



LINGVISTIKA  
SILVIA ADAMCOVÁ

einen Flüchtling einholen	<i>dohonit'</i> utečenca
eine Fahne einholen	<i>stiahnuť</i> zástavu
den Anker einholen	<i>vytiahnuť</i> kotvu
die Erlaubnis einholen	<i>získať</i> povolenie
ein Patent einholen	<i>dostať</i> patent
das Versäumte einholen	<i>dohnať</i> zameškané
ein Gutachten einholen	<i>zohnať</i> posudok
die Stimmen einholen	<i>zbierať</i> hlasy
Vorräte einholen	<i>hromadiť</i> zásoby

Týchto niekoľko príkladov stačí na to, aby sme poukázali na zložitost' problematiky slovných spojení. Vo všetkých prípadoch, v ktorých nepoznáme správne spájanie slov nám pomôžu pri písaní a formulácii v cudzom jazyku obsiahle výkladové slovníky, ktoré sú na trhu vo všetkých veľkých kultúrnych jazykoch (angličtina, francúzština, ruština, nemčina alebo španielčina). Ponúkajú producentovi textov veľký výber pojmov, pomáhajú pri formulácii textov, pričom poukazujú na idiomatické a frazeologické zvláštnosti toho-ktorého jazyka. Na tomto mieste treba spomenúť, že lingvistická disciplína, ktorá skúma spomínanú jazykovú rovinu je frazeológia, ktorá sa v európskej jazykovede etablovala až v 70-tych rokoch 20. storočia. Jej predmetom sú „frazémy“, teda slovné spojenia, ktoré sa využívajú buď v konkrétnom alebo prenesenom význame. Aj ďalšia vedná disciplína sa venuje fenoménu „slovo“ a „slovné spojenie“. Je to lexikológia, ktorá ale skúma iba jednotlivé slová. Frazeológia sa vyčlenila z lexikológie ako samostatná lingvistická disciplína, nakoľko skúma frazeologizmy z morfológického, syntaktického a sémantického hľadiska. Najdôležitejšou črtou frazémy je jej „polylexikalita“, t. z. že pozostáva najmenej z dvoch slov (*blondes Haar, nackter Wahnsinn, Schwarzer Markt*). Lüger (1999, s. 6) rozumie pod pojmom frazéma „*eine sprachliche Ausdruckseinheit aus wenigstens zwei Wörtern, wobei mit dem Begriff ‚Wort‘ nur Lexeme mit eigenständiger Bedeutung (Autosemantika) gemeint sind.*“ Pojem frazéma je nejednoznačný – rôzni autori ho definujú a členia odlišne. Napríklad H. Burger (2010, s. 54) delí frazeologizmy na frazémy, idiómy, kolokácie a na rozdiel od iných lingvistov považuje verbonominálne spojenia („Funktionsverbgefüge“) za podskupinu kolokácií, napr. *zur Entscheidung kommen/bringen/stellen/stehe*n. Z dôvodu nejednotného pohľadu lingvistov na pojem kolokácie sa v našej práci sústreďujeme na bližšie vysvetlenie tohto termínu. Napriek tomu sú kolokácie súčasťou aj odborného textu diplomacie, i keď sa v ňom vyskytujú zriedkavejšie ako napríklad v oblasti marketingu, bankovníctva, burzovníctva a pod. Väčšina lingvistov sa prikláňa k názoru, že kolokácie sú spojenia pozostávajúce z podstatného mena a z atributívneho prídavného mena, napr. *tiefe Nacht, faule Ausrede, bittere Armut, eingefleischter Jungeselle*. Takéto slovné spojenia boli v lingvistike dlho zanedbávané. Spolu s novu objaveným pojmom kolokácie chcú lingvisti v súčasnosti tento pojem dôkladne skúmať. G. Helbig (2006, s. 170) tvrdí, že tento výskum má v oblasti lingvistiky veľký potenciál do budúcnosti. Hovorí: „*Was genau Kollokationen sind, wozu Linguisten diese spezielle Kategorie brauchen, wird sich wohl erst allmählich aus der gegenwärtig bisweilen kriegerisch geführten Diskussion herauschälen, denn erst in den letzten Jahren finden sich Versuche, die Vieldeutigkeit des Kollokationsbegriffes zu überwinden.*“

Fenomén kolokácií, resp. kolokability možno rôznorodo definovať, pričom najvýstižnejšiu formuláciu ponúka „*Sachwörterbuch für die deutsche Sprache*“ (1989) od K. E. Sommerfeldta.

„*Kollokation: Semantisch bedingte Verknüpfbarkeit von Wörtern zu einem Syntagma, die eine der potentiellen Bedeutungen aktualisiert. K. realisieren sich bei grün in den Wortgruppen grünes Kleid (Farbe), grünes Obst (unreif), grünes Holz (feucht), grüner Junge (unerfahren), grüner Hering (ungereuchert), weil sie aus polysemen Lexikoneinheit grün jeweils eines der möglichen Sememe ausgliedern. Die Wortgruppe grüne Tinte hingegen ist keine neue Kollokation, weil hier gegenüber grünes Kleid ein anderes Semem realisiert wird; so liegt auch in grüner Speck keine andere K. vor als in grüner Hering.*“ (Sommerfeldt, 1989, s. 112)

V publikácii „*Studienbuch Linguistik*“ (Linke, s. 1996) je tomuto aktuálnemu problému venovaná patričná pozornosť a poukazuje sa na to, že v každom jazyku existujú frazémy, ktoré majú rôznu syntagmatickú použiteľnosť. Tento fenomén „*syntagmatickej neznášanlivosti*“ medzi určitými slovami sa nedá sémanticky vysvetliť. Na ilustráciu tohto problému sa uvádzajú nasledujúce príklady (Linke, 1996, s. 153):

<i>Einen Brief erhalten/bekommen/kriegen</i>
<i>Ein Kind erhalten/bekommen/kriegen</i>
<i>Hellgelbes Kornfeld/Haar</i>
<i>Blondes Kornfeld/Haar</i>



**Kolokácie ako predmet frazeológie**

V germanistike sa doteraz k téme kolokácie publikovalo pomerne málo diel a v slovenčine sú kolokácie dodnes neprebádané. Najviac vedeckej literatúry sa k tejto problematike objavilo v anglickom jazyku. Odkedy sa zistilo, že slová, slovné spojenia a frazémy, tvoria dôležitú súčasť solidného ovládania jazyka, sa problematike typickej, špecifickej a charakteristickej dvojkombinácie slov venuje vždy viac a viac lingvistov. Vychádzali z predpokladu, že vo všeobecnom jazyku sa často vyskytujú sémantické jednotky, ktoré sú v rozličnom kontexte na seba naviazané. V hovorených a písaných textoch prevládajú stereotypické formulácie rôznych druhov. Okrem kolokácií existujú aj iné slovné spojenia, resp. syntagmy, ako napr. verbonominálne spojenia (Funktionsverbgefüge) – *einen Vorschlag einbringen, etwas in Zweifel ziehen*; nominálne stereotypy – *pluralistische Gesellschaft, globalisierte Welt, ökologische Nische, atomaler Müll*; párové slová – *von Ort zu Ort, tot ist tot, durch und durch, nie und nimmer*; dvojtvary – *mit Ach und Krach, bei Nacht und Nebel* a iné. Všetky horeuvedené výrazy patria podľa súčasných lingvistov do oblasti frazeológie/idiomatiky (por. Fleischer, 1997; Irsula, 1992; Redder, 2007). Čo sa týka pomenovania tejto lingvistickej oblasti, vládne stále ešte nejednotnosť: kým v dôležitých východoeurópskych lingvistických smeroch je zaužívaný pojem **frazeológia**, v západnej tradícii sa vplyvom angloamerického trendu sa preferuje v jazykovede termín **idiomatika**. Výskum typických vlastností jazyka, ktoré sa manifestujú aj existenciou takýchto výrazov sa stal základnou úlohou frazeologického bádania. Klasickým objektom tejto jazykovej roviny boli pôvodne pevné slovné spojenia, formálne vety – frázy, ako aj porekadlá – idiómy. K stálym slovným spojeniam a vetám patria príslovia (*Einem geschenktem Gaul schaut man nicht ins Maul. Wer anderem eine Grube gräbt, fällt selbst hinein*) a situačné, rutinné formulácie (*Gern geschehen! Was Sie nicht sagen!*). Sem patria aj známe citáty, mottá a reklamné slogany (BMW – *Freude am Fahren*; Ikea – *wohnst du noch, oder lebst du schon*), ktoré sú v jazykovom povedomí všeobecne známe, často sa objavujú v tituloch, ale aj v rozličných textoch ako slovné hry. Tieto jazykové formy sa dlhý čas skúmali a popisovali iba v rámci inej jazykovej roviny – štylistiky.

Porekadlá patrili ale od začiatku k hlavnému predmetu frazeológie. Považujú sa za lexikálne jednotky, ktoré existujú v mentálnom lexikone užívateľa jazyka ako syntakticko – sémantické slovné spojenia a sú pritom plne idiomatizované, t.j. používajú sa v prenesenom význame. Tieto vlastnosti slovných spojení veľmi dôkladne vypracoval Fleischer (1997) pod pojmom *frazeolexémy* (napr. *jemandem die Suppe versalzen, bei jemandem ein Stein im Brett haben, rosarote Brillen tragen, jemandem einen Bären aufbinden*). Práve obraznosť a prenesený význam najlepšie charakterizujú tieto jazykové formy a odlišujú ich od kolokácií. Proces idiomatizácie je charakterizovaný v známom slovníku Sommerfeldta *Sachwörterbuch für die deutsche Sprache* (1989) takto: „*Idiomatisierung: Prozeß der semantischen Veränderung von Wörtern innerhalb eines Phraseologismus, in dessen Ergebnis sich die Gesamtbedeutung synchron nicht mehr aus der Wendungstexten Bedeutung der Konstituenten erschließen läßt.*“

Príklady, ktoré sme uviedli ako frazeologizmy, existujú ako sémantické celky v pamäti užívateľa jazyka a sú kedykoľvek vybaviteľné. Keďže ich význam nemožno priamo odvodiť, predstavujú skupinu typických a jedinečných jazykových znakov. Práve vlastnosť neodvoditeľnosti, resp. obtiažneho transformovania do iného jazyka, nemožno ich doslova preložiť, sú frazeologizmy typické a zvláštne v každom jazyku. V cudzom jazyku sú tieto ťažko použiteľné, pretože ich bez kontextu nepochopíme. Napriek nápaditosti predstavujú ustálené slovné spojenia malú časť frazeologických jednotiek. Toto tvrdenie neplatí ale o frazeologizmoch. Dlhý čas sa im v lingvistike nevenovala patričná pozornosť, pretože sú v materinskom jazyku nenápadné. Pozornosť priťahujú vtedy, keď ide o výnimočné slovné kombinácie. Pretože sa v nemčine a v iných jazykoch kolokácie často vyskytujú (predovšetkým v odbornom a vedeckom jazyku), musíme im v súčasnosti venovať pozornosť. Hovoriaci si totiž často ani neuvedomuje, že tieto výrazy už má namemorované a neustále ich reprodukuje. Tak isto ako pri frazeologizmoch, je ovládanie kolokácií v príslušnom jazyku nevyhnutné pre korektnú tvorbu viet a textov. V procese recepcie sú síce v kontexte často zrozumiteľné, pretože ich význam je zložený, v procese produkcie ich musíme ale poznať jednotlivo, keďže existencia a forma kolokácií nie je predvídateľná. Toto tvrdenie podčiarkuje eminentný význam kolokácií v procese osvojovania cudzieho jazyka: ich ovládanie veľkou mierou predurčuje, resp. podporuje rozvoj cudzojazyčných zručností v písomnej a ústnej forme. Záverom formulujeme rozdiely medzi frazeologizmami a kolokáciami v tabuľkovej forme.

<b>Frazeologizmy</b>	<b>Kolokácie</b>
veľká nápaditosť v materinskom jazyku	nie vždy ich rozoznáme v materinskom jazyku
nekompozičná sémantika	kompozičná sémantika
nie sú nevyhnutné pre správnu tvorbu viet	nevyhnutný predpoklad pre správnu produkciu viet
pomerne veľa	vyskytujú sa vo veľkom množstve
nie sú odvoditeľné z jednotlivých slov, musíme ich teda ovládať a prekladať ako celky	vysoké riziko interferencie v procese prekladu

Tabuľka 1: Štylistická charakteristika frazeologizmov a kolokácií  
Zdroj: Vlastné spracovanie

LINGVISTIKA  
SILVIA ADAMCOVÁ

### Záver

Nakoľko v oblasti kolokácií neustále prebieha výskum a vznikajú nové a nové koncepcie, nie je možné ich v súčasnosti jednoznačne definovať a odlíšiť od bežných slovných spojení. Aby sa táto oblasť objektívne zhodnotila, je potrebné zrealizovať rozsiahly lingvistický výskum, ktorý by inventarizoval všetky takéto ustálené slovné spojenia v nemčine. Táto práca nie je v našom modernom storočí realizovateľná bez počítačovej a korpusovej lingvistiky. Na tomto príklade môžeme jasne demonštrovať úzke prepojenie lingvistiky (aj) s diplomatickou praxou, nakoľko od výsledkov mnohých výskumov v oblasti germanistickej lingvistiky závisí korektné, uzuálne a vhodné používanie jazyka v praxi. Za účelom komplexného pochopenia problematiky treba v budúcnosti zrealizovať širokospektrálny empirický výskum založený na báze korpusovej a počítačovej lingvistiky.

Problematika kolokácií je dodnes nedostatočne preskúmaná a prináša problémy nielen v učiteľskej a diplomatickej praxi, ale aj v bežnom živote. Je to zároveň aj translatologický problém, pretože v praxi sa často stretávame so zle preloženými pojmami, definíciami, slovnými spojeniami a kolokáciami. V neposlednom rade je to i didaktický problém, ktorý motivuje na hľadanie nových prístupov nielen v oblasti lexikálnej sémantiky, ale aj v oblasti pragmatiky a interkultúrnej komunikácie. Získané poznatky z projektu našej práce určite prinášajú nové impulzy pre filozofiu jazyka, kulturologiu, psycholingvistiku, ale aj profesionálnu a diplomatickú prax.

### Literatúra

- AGRICOLA, E. 1979. *Textstruktur – Textanalyse – Informationskern (= Linguistische Studien)*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. 1979
- DOLNÍK, J. 2010. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: Veda, 2010.
- LYONS, J. 1995. *Linguistic Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ONDREJOVIČ, S. 2008. *Jazyk, veda o jazyku, societa. Sociolingvistické etudy*. Bratislava: Veda, 2008.

### Kontakt

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

## ABREVIACNÉ TENDENCIE V ANGLICKÝCH PRÁVNÝCH TEXTOCH

ANDREA DEMOVIČOVÁ

**Abstrakt**

Príspevok predkladá výsledky analýzy a skúmania abreviačných tendencií v anglických právnych textoch, špeciálne so zameraním na oblasť súdnej praxe. Štúdia sa zaoberá typologickou kategorizáciou abreviátúr a frekvenciou výskytu jednotlivých typov abreviátúr. Príspevok ďalej analyzuje gramatickú a stylistickú rovinu excerpovaných skratiek a kolokačné tendencie excerpovaných skratiek.

**Kľúčové slová:** abreviátúra, kolokabilita, zložená iniciála, akronym, lexéma

**Abstract**

The study is intended to offer the results of the analysis and research done in the abbreviation tendencies in court judgments delivered in the English language. The study deals with the classification of abbreviations and frequency of their occurrence in legal texts. Further, it focuses on providing the analysis of grammatical and stylistic levels of the excerpted abbreviations. It is also concerned with collocation tendencies between the excerpted abbreviations and other lexical units.

**Key words:** abbreviation, acronym, initialism, lexeme, collocations

**Úvod**

V posledných desaťročiach frekvencia používania skratiek prudko narástla a neustále narastá, a to nielen v bežnej komunikácii, ale aj vo vedeckej odbornej komunikácii. Organizácia života a fungovania spoločnosti nutne vedie k vytváraniu množstva nových inštitúcií, javov, pojmov a tie samozrejme nastoľujú potrebu pomenovania. Tento trend sa, prirodzene, nevyhol ani oblasti práva. I v právnych písomných textoch vo všeobecnosti pozorujeme prudký, až neobvyklý rozvoj a používanie skratiek. Skrátené formy sa používajú predovšetkým pre názvy inštitúcií, legislatívnych aktov, ale aj pre odborné pomenovania pojmov či termínov vyskytujúcich sa v právnych textoch. Pôvodné, neskrátené tvary sú prevažne viacslóvné, dlhé a explicitné, a moderný jazyk na ne reaguje tak, že si ich pre potreby komunikácie upravuje. Môžeme teda konštatovať, že príčinou veľkého nárastu výskytu skratiek v právnych textoch je zaiste i potreba úspornejšieho vyjadrovania a zjednodušenia, čiže akýsi pokus o ekonomizáciu výrazových prostriedkov. Pre potrebu predkladanej štúdie sme sa zamerali na hlbšiu analýzu písomných odborných textov v oblasti súdnej praxe, a za týmto účelom sme preštudovali značné množstvo rozsudkov. V tomto type právnych textov bolo naším cieľom pozorovanie a prezentovanie typológie skratiek, urobili sme tak na vyexcerpovanej vzorke 500 skratiek. Samostatnú časť štúdie tvorí skúmanie gramatickej a stylistickej roviny skrátených slov a ich kolokabilita s inými lexikálnymi jednotkami.

**Typologická kategorizácia abreviátúr**

V publikáciách venovaných problematike skratiek existuje mnoho rôznych druhov typologickej kategorizácie skratiek, pretože skratky je možné klasifikovať podľa rôznych kritérií. V monografii D. Lančariča je primárnym kritériom klasifikácie „*úroveň lexikalizácie abreviátúr*“ (1, 2008, s. 14) a toto kritérium si pre potreby našej klasifikácie zvolíme aj my. Budeme teda rozdeľovať skratky na skratky nelexikalizované a lexikalizované. Do kategórie lexikalizovaných skratiek zaraďujeme jednoduché skrátené slová, tzv. trunkácie ako aj križené a spätne tvorené slová. Výskyt týchto typov abreviátúr v právnych dokumentoch z oblasti súdnictva nepozorujeme.

Hlavnú pozornosť teda budeme venovať skupine nelexikalizovaných skratiek. V rámci tejto skupiny budeme rozlišovať skratky jednoduchých lexém a skratky zložených lexém. Pod pojmom *jednoduchá lexéma* rozumieme pôvodnú jednoslovnú východiskovú lexému, ktorá môže podliehať rôznym typom krátenia. Jedným z typov krátenia je utvorenie jednoduchej iniciály. Jednoduchá iniciála sa používa iba v písomnom prejave, realizuje sa graficky. Má znakovú povahu. V tejto súvislosti spomenieme hlavne veľmi frekventovanú jednoduchú iniciálovú skratku, ktorá je vytvorená z prvého písmena pôvodnej jednoslovej lexémy „R“ (Rex/Regina). Táto skratka sa hojne používa v trestnoprávnej praxi, a to pri označovaní strán v súdnom konaní, t.j. „R v May“. Ďalším príkladom jednoduchej iniciály pri odvolávaní sa na strany v súdnom konaní je jednoduchá iniciála „v“ alebo jej variant s bodkou „v.“ (versus). Príkladom značkovej skratky v podobe jednoduchej iniciály je aj „s.“ (section), ktorá sa používa najmä v spojitosti s legislatívnymi aktmi. Jednoduchá iniciála „s“ sa realizuje takmer vždy v slovnom spojení „pursuant to s. 159 of the Criminal Justice Act 1988“ alebo „under s. 4(2) of the Contempt of Court Act 1981“. Jednoduchá iniciála *r* zastupuje lexému *rule*. Jednoduchá iniciála *W* zastupuje lexému *witness* a objavuje sa v spojení *W form*.

LINGVISTIKA  
ANDREA DEMOVIČOVÁ

V právnych písomných dokumentoch sa pomerne často stretávame aj s typom jednoduchej lineárnej skratky, ktorá je sformovaná z prvých písmen pôvodného motivujúceho slova, pričom koncový úsek slova zaniká (Lančarič, 2008). Ako príklad uvádzame: *Esq.* (Esquire), *para* (paragraph), *reg* (regulation), *crim* (criminal), *civ* (civil), *art* (article), *ref* (reference), *ed* (edition), *ibid* (ibidem). Jednoduché lineárne skratky sa väčšinou končia na spoluhlásku.

Medzi ďalšie podtypy skratiek jednoduchých lexém patrí tzv. hraničná skratka, pri ktorej sa zachováva prvá a posledná graféma pôvodného konštituujujúceho tvaru, napr. *pt* (part); ďalší podtyp predstavuje kostrová skratka, ktorú tvorí „skupina hlások fungujúcich ako kostra všetkých grafém“ (2, 2008, s. 15) – *decd* (deceased), *pty* (proprietary) alebo *cp* (compare).

Teraz uvedieme príklady skôr okrajových typov skratiek, napríklad výskyt tzv. zloženej lineárnej skratky, ktorá je sformovaná z prvých písmen pôvodných motivujúcich slov: *hon mem of the Bar* (honourable member of the Bar), *Att-Gen* (Attorney General), *op cap* (operational capacity).

Hlavný podiel, čo do počtu výskytu skrátených slov v právnych textoch, predstavuje iná skupina z kategórie nelexikalizovaných skratiek. Podľa klasifikácie D. Lančariča ide o graficko-fónické skratky, konkrétne o podtyp zložené iniciálové skratky (porovnaj Hrbáček, 1979). Zložené iniciály sa tvoria mechanicky, t.j. skladajú sa z rôzneho počtu začiatkových písmen. Začiatkové písmená zastupujú jednotlivé lexémy pôvodného viacslovného motivujúceho pomenovania. Počet iniciál nie je presne daný. Počas výskumu sme v rozsudkoch vyxcerpovali vyše 400 príkladov zložených iniciál, ktoré obsahovali rozpätie minimálne 2 a maximálne 6 grafém.

Koeficient početnosti grafém v zložených iniciálach:

2 grafémy	3 grafémy	4 grafémy	5 grafém	6 grafém a viac
63	214	134	29	4

Na základe skúmanej vzorky môžeme teda skonštatovať, že najpočetnejšie, sú iniciálové skratky pozostávajúce z troch a štyroch iniciál. Abreviáturey pozostávajúce z viac ako 6 iniciál sú skôr ojedinelým javom. Iniciálové skratky v právnych textoch, bez ohľadu na počet iniciál, sa píšu predovšetkým veľkými písmenami. Výskyt iniciálových skratiek, v ktorých by boli všetky grafémy písané iba s malými písmenami pozorujeme zriedkavo. Ako príklad uvedieme iniciálovú skratku „abh“ (actual bodily harm). Častejšie sa stretávame so zloženými iniciálami, v ktorých sa kombinuje výskyt jedného malého a minimálne dvoch veľkých písmen. Graféma, ktorá je písaná s malým písmenom, spravidla zastupuje predložku *of* alebo *on* – *RoH* (risk of harm), *RoTL* (release on temporary licence). Malé písmeno však môže zastupovať aj iný slovný druh *FtT* (First-tier Tribunal). Menej často pozorujeme výskyt lomiek, bodiek, či spojovníka, ktoré od seba oddeľujú jednotlivé iniciály. Príkladom iniciálovej skratky, v ktorej sú grafémy oddelené lomkou, je napríklad skratka nesúca mnoho významov *N/A*. Pozorujeme i výskyt skratiek, v ktorých sú jednotlivé grafémy oddelené bodkou. Písanie bodiek medzi grafémami je často znakom variantnosti, pretože skratka sa používa s bodkami *Q.C.* (Queen’s Counsel) a aj bez nich *QC* a skrakuje tie isté lexémy. Spojovník sa vyskytuje pri krátení viacslovných pomenovaní, máme na mysli iniciálové skratky, ktoré sú dlhé, čo do počtu grafém: *C-SOGP* (Community Sex Offenders Group Programme) alebo *I-SOTP* (Internet Sex Offenders Treatment Programme) pričom spojovník spravidla oddeľuje prvú grafému od ostatných.

Niektoré iniciálové skratky obsahujú iba sled spoluhlások, ale väčšina z nich obsahuje spoluhláskové i samohláskové grafémy. Možeme však konštatovať, že prevažná väčšina iniciálových skratiek býva zakončená na spoluhlásku – konkrétne pri našom výskume bolo 75% skratiek z vyxcerpovanej vzorky zakončených na spoluhlásku. Ak sa zložená iniciála končí na samohláskovú grafému, ide spravidla o grafému *A* alebo *O*. Graféma *A* zastupuje najčastejšie lexému *Act* alebo *Authority* a graféma *O* lexémy *Order* a *Officer*. Čo sa týka zvukovej realizácie, zložené iniciály sa vyslovujú tak, akoby sme v abecede hláskovali písmená, teda zvukovo sa nerealizujú ako slovo. Iniciálové skratky, vo všeobecnosti, obsahujú nezvyčajný sled hlások idúcich po sebe nezvyčajný v tom zmysle, že u štandardných, bežných lexikálnych jednotiek by podobný sled hlások neexistoval, pretože taký sled spoluhlások jednoducho nespĺňa fonetické, slovotvorné ani gramatické normy, a preto svojou štruktúrou iniciálové skratky ani slová nepripomínajú. Počet písmen v zloženej iniciálovej skratke je skôr obmedzený a navyše čím viac písmen skratka obsahuje, tým ťažšie je zapamätateľná.

Iným typom abreviácie, ktorý má svoje pevné miesto v rozsudkoch, je vytváranie akronymov. Tento typ abreviácie je typický pre krátenie viacslovných plnovýznamových lexém. Základ akronymu je tvorený odvodením začiatkových písmen z aspoň 3 pôvodných motivujúcich lexém. Český lingvista Hrbáček nazýva akronymy „iniciálové skratkové slová“ (3, 1979, s. 54), ktoré obsahujú samohláskové grafémy. Podľa Hrbáčeka „ich grafika spôsobuje, že ako iniciálové skratky pôsobia iba opticky, no pri zvukovej realizácii nadobúdajú vlastnosti lexikálnych jednotiek“ (4, 1979, s. 57).

Počas výskumu sme pre potreby tejto štúdie vyxcerpovali vyše 60 akronymov. Výskum potvrdzuje, že akronymy objavujúce sa v právnych textoch pozostávajú minimálne z troch grafém.



LINGVISTIKA  
ANDREA DEMOVIČOVÁ

Koeficient početnosti grafém v akronymoch:

3 grafémy	4 grafémy	5 grafém	6 grafém a viac
21	32	10	2

Akronym má význam sám osebe a svoj vlastný sémantický význam majú aj jednotlivé konštituenty, ktoré akronym tvoria. Význam akronymu si musí používateľ osvojiť. Pri použití akronymu v písomnom prejave nie je jednoduché zistiť jeho význam bez toho, aby prijímateľ textu poznal plný tvar jeho konštituentov. Rovnako nemožno jednoznačne tvrdiť, že význam akronymu sa dá spoľahlivo dešifrovať z kontextu. Tak napríklad význam akronymu *PACE* (Police and Criminal Evidence Act) je pre laika len ťažko dešifrovateľný z kontextu. Odborník, ktorý sa pohybuje v trestnoprávnej oblasti, môže skratkové slovo *PACE* dešifrovať jednoducho (ide o zákon prijatý britským parlamentom, ktorého cieľom je regulovať a upravovať právomoci policajného zboru a postupy pri vyšetrowaní priestupkov a trestných činov vo vzťahu k verejnosti).

Všetky vyexcerpované akronymy sú písané veľkými písmenami. Na základe výsledkov výskumu zistujeme, že významovo sú akronymy často homonymá k lexikálnym slovám. Mnohé akronymy sú utvorené na báze už existujúcich slov. Akronymy tak vytvoria homonymný vzťah s už existujúcimi neskrátenými lexikálnymi slovami. Napr. akronym *GOOD* (good order or discipline) je homonymom k inému lexikalizovanému slovu, a to k adjektívu *good*. Akronym *CLASS* (Cambridge Lifespan Asperger's Syndrome Service) je homonymom k všeobecnému podstatnému menu *class*. Akronym *EAT* (Employment Appeal Tribunal) nadobúda homonymnú podobu so slovesom *eat*. Používateľ si môže vytvoriť určitú asociáciu a osvojiť si tak akronym jednoduchšie.

Pri analýze vyexcerpovaných iniciálových akronymov sme sa zamerali aj na hodnotenie štruktúry pôvodnej plnej východiskovej formy. Východiskové pôvodné lexémy akronymov sú z hľadiska slovnodruhového zaradenia najčastejšie tvorené sledom niekoľkých podstatných mien – *CLASS* (Cambridge Lifespan Asperger's Syndrome Service), ale bežný je aj vzorec podstatné mená + adjektívum – *ADOS* (Autism Diagnostic Observation Schedule), ďalej podstatné meno a predložka s podstatným menom – *POCA* (Proceeds of Crime Act), *DOD* (date of birth), ďalej sled podstatných mien v kombinácii s aspoň dvoma ďalšími slovnými druhmi – *LASPO* (Legal Aid Sentencing and Punishment of Offenders Act), prídavné meno + podstatné meno + príčastie *ADA* (additional days awarded).

Sloboda pri vytváraní akronymu z pôvodného viacslovného pomenovania je veľká, a spôsob či logika pri tvorbe akronymov sa dá ťažko predvídať. Často pozorujeme jav, keď sú pri tvorbe akronymov vynechané pomocné/funkčné slová (predložky, spojky, určité členy). Napr. akronym *LASPO* (Legal Aid Sentencing and Punishment of Offenders Act) – predložka *of* spojka *and* v ňom nemajú zastúpenie. Pri akryme *CALM* (Controlling anger and learning to manage it) sa vynecháva nielen spojka *and*, ale ja sprievodný znak neurčitku *to* a zámeno *it*. Domnievame sa, že ak by iniciálne grafémy, ktoré zastupujú pomocné/funkčné slová vynechané neboli, akronym by bolo príliš dlhé a už by ho nebolo možné zvukovo realizovať ako bežné slovo.

Na druhej strane pozorujeme i akronymy, v ktorých predložka *of* je súčasťou skratky: *DOD* (date of birth) alebo *POCA* (Proceeds of Crime Act). Pri akryme *PACE* (Police and Criminal Evidence Act) predpokladáme, že druhá graféma v poradí zastupuje spojku „and“ a dochádza k vynechaniu lexémy *Act*. Skutočnosť však môže byť i taká, že ide o prehodenie grafémy *A*, ktorá by zastupovala lexému *Act* z posledného miesta na druhú pozíciu. Pri akronymoch zriedkavo badáme tendenciu miešať začiatkové grafémy pôvodnej motivujúcej frázy – stráca sa tým prehľadnosť skratky. Avšak ani toto pravidlo neplatí absolútne, napr. pri akryme *TARIC* (Integrated Tariff of the European Communities) iniciálové grafémy nenasledujú v poradí, v akom sa vyskytujú v pôvodnom neskrátenom motivujúcom pomenovaní. Navyše lexéma *Euroepan* nemá v akryme zastúpenie v podobe grafémy *E* vôbec. Akronym *TACT* (Terrorism Act) má zaujímavé zloženie: graféma *T* zastupuje prvý pôvodný konštituent, zvyšok akronymu tvorí druhý konštituent, ktorý je v už neskrátenej podobe.

Svoje zastúpenie majú v právnych textoch aj skratky latinských výrazov. Anglický jazyk preberá latinské výrazy a následne ich využíva v odbornom písomnom prejave. Latinské výrazy sú prevažne dvojslovné, pričom úzus je taký, že prvý konštituent sa ponecháva v neskrátenej podobe a skracovaniu podlieha iba druhý konštituent: *sub nom* (sub nomine), *ex p.* (ex parte) alebo *et seq.* (et sequentes). V procese skracovania je tendencia ponechávať prvú grafému alebo prvé grafémy pôvodnej lexémy, často i s použitím bodky. I tu však existujú výnimky, pri latinskom výraze *opere citato* sa krátia oba konštituenty – *op.-cit.* Latinské skratky, objavujúce sa v právnom písomnom styku sa výslovnostne často realizujú práve vo svojej pôvodnej podobe, čiže v latinskom jazyku, hoci anglický jazyk má pre ne aj vlastné, anglické výrazové prostriedky.

Pri excerpovaní skratiek z rozsudkov sme narazili aj na abreviatury, ktoré sa nedajú jednoznačne typologicky zadeliť, pretože pri nich ide o kombináciu viacerých typov. Napr. skratka *CrimCP* (Criminal Procedure Rules) alebo *OASys* (Offender Assessment System) – tu ide o kombináciu iniciálového akronymu a jednoduchej lineárnej skratky; pri skratke *ECtHR* (European Court of Human Rights) ide o kombináciu zloženej iniciály a hraničnej skratky. Pri excerpovaní skratiek sme narazili i na druh abreviatury, ktorá kombinuje začiatkové grafémy pôvodných motivujúcich lexém a číslicu – *requirements of B II R* (requirements of Brussels II Revised). Rímska číslica nezastupuje počet iniciál pôvodných lexém, ale vyjadruje koľko krát bol určitý akt európskej legislatívy novelizovaný. Podobná skratka, pri ktorej pozorujeme kombináciu začiatkových grafém zastupujúcich pôvodné konštituenty a číslicu je skratka *AIP1*



LINGVISTIKA  
ANDREA DEMOVIČOVÁ

of the ECHR (Article 1 of the Protocol 1 of the European Convention on Human Rights). I tu číslica určuje numerické poradie jednotlivých častí spomínaného dokumentu.

Zaujímavou otázkou je aké lexikálne útvary podliehajú skracovaniu. Na základe nášho výskumu sme dospeli k poznaniu, že procesom krátenia podliehajú predovšetkým viacslovné lexikálne útvary, ktoré pomenúvajú rôzne entity, t. j. inštitúcie, úrady, legislatívne akty, názvy právnických, ale aj iných profesií, názvy pracovných skupín, operačných programov a pod. Avšak skratky slúžia i na pomenovanie rozličných pojmov, javov a termínov z oblasti práva, ako aj z iných vedeckých oblastí, napr. *GBH* (grievous bodily harm) alebo *CBT* (cognitive behavioural therapy).

### Gramatická a štylistická rovina skratiek

Anglické abreviatury je možné ohýbať, napr. vyjadrovať množné číslo prostredníctvom koncového *s*. Najčastejšie príklady v rozsudkoch nachádzame pri jednoduchých lineárnych skratkách: *at paras* (paragraphs) a *Arts*. (Articles) alebo pri značkovej skratke, ktorá má ustálený, medzinárodný charakter – *Nos* (numbers). Plurál sa dá vyjadriť aj zdvojením, respektíve použitím prvej spoluhlásky a koncového *s*, napr. *under ss 16 – 17* (sections). Iným príkladom zdvojenia, pri ktorom dochádza iba k zdvojeniu počiatočnej grafémy, bez pridania koncového *s* je *Smith Dodge JJ* (judges), *pp* (pages), *rr* (rules), *ff* (folio). Kategória plurálu býva často vyjadrená tak, že sa stane súčasťou skráteneho viacslovného odborného pomenovania, napr. *HGVs* (heavy goods vehicles), *IEDs* (improvised explosive materials), *PSIs* (prison sentence instructions). Vyjadrenie plurálu však nemusí byť súčasťou skratky. V právnych textoch sme vyexcerpovali i príklady zložených iniciál, v ktorých množné číslo nemá zastúpenie: *SOA* (Sexual Offences Act).

Genitívna funkcia vyjadrená apostrofovaným *'s* spravidla nebýva súčasťou skratky. V právnych textoch pozorujeme mnohé iniciálové skratky, ktoré tento úzus dokazujú: *HMP* (Her Majesty's Prison), *YOI* (Young Offenders' Institution).

Skrátené pendanty, ktoré sa používajú v právnych písomných dokumentoch, sú predovšetkým súčasťou odborného jazyka. Spadajú nielen do právneho odborného registra, ale mnohé patria aj do iných jazykových odborných registrov (ekonomického, lekárskeho atď.) Zo štylistického hľadiska sú to abreviatury formálne, bezpríznačné. Nie sú emocionálne podfarbené, nevyjadrujú citový postoj autora písomného prejavu. Nie je možné ich interpretovať humorne, ironicky, nemajú nádech slangovosti. Viazu sa vždy k pomenovaniu odbornej skutočnosti, a vo všeobecnosti nemajú tendencie stať sa pomenovaním každodennej skutočnosti. Len malé percento týchto skratiek je použiteľné v akomkoľvek inom kontexte, napr. *sec.* (second), *no* (number), *ft* (feet), *c.* (circa), *p.a.* (per annum), *p.w.* (per week). Tieto skratky môžeme považovať za „štylisticky príznakové skrátene pendanty štylisticky neutrálnych (niekedy pôvodne odborných a časom zneutralizovaných) neskrátených motivantov“ (5, 2008, s. 37).

### Kolokabilita nelexikalizovaných skratiek

Na základe hlbšej analýzy môžeme konštatovať, že vyexcerpované abreviatury prejavujú výrazné a produktívne kolokačné tendencie. Hoci sú skúmané abreviatury v drvivej väčšine prípadov zložené iniciály a iniciálové akronymy, teda skratky nelexikalizované, prejavuje sa u nich výrazná kolokabilita, ktorá je často vnímaná ako doména lexikalizovaných skratiek (Lančarič, 2008). Iniciálové akronymy nepodstupujú derivačné procesy, ale mnohé z nich vytvárajú skutočne početné slovné spojenia, ktoré možno považovať za ustálené. Nebudeme podrobnejšie uvádzať slovné spojenia, ktoré dokážu vytvárať abreviatury, ktoré boli predmetom nášho výskumu, pretože ich výpočet by bol veľmi veľký. Uvedieme len niekoľko príkladov. Abreviatúra *GBH* (grievous bodily harm) vytvára veľmi časté ustálené spojenia so slovesami *cause GBH*, *commit GBH*, *inflict GBH*, ale aj s podstatným menom *the infliction of GBH* alebo trpným prídastím *attempted GBH*. Abreviatúra *CCTV* (closed-circuit television) sa najčastejšie spája s podstatnými menami *CCTV cameras*, *CCTV image*, *CCTV evidence* a *CCTV recording*. Abreviatúra *IPP* (Imprisonment for Public Protection) vytvára najbežnejšie ustálené spojenie so substantívom *an IPP sentence* alebo trpným prídastím *the IPP imposed by the judge*.

Abreviatury sa pri svojich kolokačných tendenciách neobmedzujú. Ojedinele však pozorujeme i úzus, pri ktorom sa skratka vyskytuje iba v jednom slovnom spojení: *UDA manslaughter*. Prvá časť tohto spojenia je iniciálový akronym, vytvorený zo začiatkových písmen pôvodných motivujúcich lexém *unlawful and dangerous act* a zvyšok spojenia, s ktorým sa akronym viaže, je substantívum *manslaughter*.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky*. Bratislava: LINGOS, s. 14.
2. LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky*. Bratislava: LINGOS, s. 15.
3. HRBÁČEK, J. 1979. *Jazykové skratky v češtině*. Praha: Univerzita Karlova, s. 54.
4. HRBÁČEK, J. 1979. *Jazykové skratky v češtině*. Praha: Univerzita Karlova, s. 57.
5. LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky*. Bratislava: LINGOS, s. 37.

LINGVISTIKA  
ANDREA DEMOVIČOVÁ

**Literatúra**

BAUER, L. 1983. *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press. 162 s.

HRBÁČEK, J. 1979. *Jazykové skratky v češtině*. Praha: Univerzita Karlova. 123 s.

LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky*. Bratislava: LINGOS. 81 s.

**Poznámka:**

Všetky príklady vyexcerpovaných skratiek pochádzajú z webovej stránky [www.bailii.org](http://www.bailii.org) (British and Irish Legal Information Institute).

**Kontakt**

Mgr. Andrea Demovičová

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: [andrea.demovicova@paneurouni.com](mailto:andrea.demovicova@paneurouni.com)

## DISKURS DER WISSENSCHAFT UND SEINE RITUELLEN CHARAKTERISTIKA

EKATERINA DZHENKOVA

**Abstract**

The author looks at theoretical approaches to the discourse. Further the modern linguistic approach is considered, which integrates the results of socio- and pragmalinguistics and enables researching between discourse and ritual, identifying elements of ritual in different types of discourse, among them in science discourse. Concrete examples prove the thesis, that certain characteristics are relevant for science discourse as well as for ritual discourse (e. g. entrance or acceptance into a group or society, presence of high emotions, the sacred or non-ordinary character, assignment of roles, exclusion of the outsiders etc.).

**Keywords:** discourse, institutional discourse, ritual, ritual discourse, science discourse

**Abstrakt**

Im Artikel werden theoretische Ansätze zum Diskurs gezeigt. Im Mittelpunkt der weiteren Betrachtung steht der aktuelle linguistische Ansatz, der die Ergebnisse der Sozio- und Pragmalinguistik integriert und somit ermöglicht, an der Schnittstelle von Diskurs und Ritual zu forschen, Elemente des Rituals in verschiedenen Diskurstypen, darunter auch im Diskurs der Wissenschaft, festzustellen. An konkreten Beispielen wird gezeigt, dass bestimmte Charakteristika sowohl für den wissenschaftlichen, als auch für den rituellen Diskurs relevant sind (z. B.: Initiation bzw. Aufstieg in einen anderen Seinszustand, hohe Emotionalität, der sakrale bzw. der nicht alltägliche Charakter, Zuweisung der Rollen an die Anwesenden, Ausgrenzung der Außenseiter usw.).

**Schlüsselwörter:** Diskurs, Ritual, der institutionelle Diskurs, der rituelle Diskurs, der Diskurs der Wissenschaft

**Einleitende Bemerkungen**

In der modernen Forschung wird der Begriff „Diskurs“ immer öfter eingesetzt und von verschiedenen Wissenszweigen gebraucht. Da „Diskurs“ ein interdisziplinärer Begriff ist, wird er aus der Perspektive der Linguistik, Soziologie, Psychologie, Ethnographie, Semiotik, Stilistik, Philosophie und nicht zuletzt von den Forschern des Kunstintellekts untersucht (Arutjunova, 2002, S. 137). Selbst in der Linguistik existieren verschiedene Ansätze zur Diskursauslegung. Als Folge gehört Diskurs zu einem der schwer definierbaren Termini.

In diesem Artikel werden verschiedene Ansätze zur Bestimmung des Diskurses aus der Perspektive der Linguistik gezeigt, vor allem wird auf die Position der Sozio- und Pragmalinguistik eingegangen. Dabei wird dem Leser eine in Russland anerkannte Diskurstypologie erklärt (Karasik, 2002), mit dem anschließenden Ziel, bestimmte Diskurstypen unter die Lupe zu nehmen. Zu den Letzteren gehört einerseits der Diskurs der Wissenschaft und andererseits der rituelle Diskurs. Im Artikel werden wesentliche Merkmale dieser Diskurstypen festgestellt. Abschließend wird nach Schnittstellen zwischen Diskurs und Ritual gesucht und auf andere mögliche Kombinationen und Überlappungen der Diskurstypen hingewiesen.

**Zur Diskursbestimmung**

Der Begriff „Diskurs“ geht etymologisch auf ein Lehnwort aus dem Lateinischen „discursus“ zurück, was das Sich-Ergehen über etwas, das Auseinander-, Umherlaufen bedeutet (Duden Deutsches Universalwörterbuch, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs>). Der Blick in die Bedeutungswörterbücher und Fachliteratur lässt erkennen, dass die Alltagssprache und Fachsprache diesen Begriff verschieden deuten. Während Diskurs in der Alltagssprache „Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema; Erörterung, Diskussion, Auseinandersetzung“ bedeutet (Ebd.), wird er in der Wissenschaft unterschiedlich definiert, je nach dem Forschungsansatz, in dessen Mittelpunkt er steht. Nach Angaben des Lexikons der Sprachwissenschaft umfasst der Bedeutungsumfang dieses Begriffs allein in der Sprachwissenschaft mindestens fünf verschiedene Aspekte, die den Diskurs als Oberbegriff für Text erscheinen lassen. Diskurs wird „als zusammenhängende Rede (*connected speech*), als Ergebnis eines interaktiven Prozesses in soziokulturellem Kontext, als geäußertes Text, z. B. im Unterschied zu Text als formaler grammatischer Struktur oder zum geschriebenen Text (*talk* vs. *text*), als konversationelle Interaktion, als „Prozess“ im Unterschied zu Text als „Produkt“ verstanden (Lexikon der Sprachwissenschaft, 2008, S. 140 – 141).

In der Linguistik wird der Begriff „Diskurs“ seit den 60-70-er Jahren des 20. Jahrhunderts aktiv verwendet. Als einer der ersten gebrauchte É. Benveniste das Wort „Diskurs“, das in der damaligen französischen linguistischen Tradition Rede, Text im Allgemeinen bezeichnete, in der terminologischen Bedeutung. 1952 verwendete Z.S. Harris als erster den Begriff „Diskursanalyse“, indem er die distributive Methode bei der Analyse einer über den Satz hinausgehenden Einheit anwendete und dabei die soziokulturelle Situation heranzog (Arutjunova, 2002, S. 137).

LINGVISTIKA  
EKATERINA DZHENKOVA

Zur Entstehung und Entwicklung der Diskurstheorie und Diskursanalyse haben bestimmte Faktoren beigetragen. Erstens gehört dazu das Bestreben, die Syntax einer, über den Satz hinausgehenden Einheit zu analysieren, was in den Arbeiten von B. Palek, T. van Dijk, W. Dressler zum Ausdruck kam. Als zweite Voraussetzung ist die Ausarbeitung der Pragmatik der Rede und vor allem der Sprechakttheorie von J. L. Austin und J. R. Searle zu nennen. Daran knüpft die Betrachtung der Sprache und Rede als einer sozialen Handlung und die Einführung des Begriffs „performative“ (Ebd.). Außerdem bestand ein allgemeines Interesse an der Rede als Hauptkomponente des kommunikativen Handelns, an dem subjektiven, sozialen, extralinguistischen Aspekt der menschlichen Rede. In diesem Zusammenhang erscheint ein Zitat von M. Foucault als treffend: „Es [ist] eine Aufgabe, die darin besteht, nicht - nicht mehr - die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen [...], sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muss man ans Licht bringen und beschreiben“ (Foucault, 1981, S. 74).

Die sogenannte „diskursive Praxis“ setzt sich aus sprachlichen und nichtsprachlichen Aspekten zusammen. Der Diskurs korreliert daher mit der bestimmten gesellschaftlichen Formation, mit der historisch und ideologisch bedingten Mentalität. Jeder Text wird in diesem Sinne als ein Teil des Diskurstyps und somit als sozial geprägte Äußerung, als Widerspiegelung der subindividuellen, kollektiven Rede analysiert. Die Diskursanalyse wird zum Mittel der sozial-historischen und ideologischen Rekonstruktion der Lebenswelt und des Zeitgeistes, der hermeneutischen Auslegung der Texte (Stilističeskij enciklopedičeskij slovar ruskogo jazyka, <http://stylistics.academic.ru/25/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81+>).

Der Diskurs wird in unserer Forschung als zusammenhängender Text und die dazu gehörenden extralinguistischen (pragmalinguistischen, soziokulturellen, psychologischen u.a.) Faktoren definiert. Anders gesagt ist das der Text in seinem prozessualen Aspekt, Rede als zielgerichtete, soziale Handlung, als ein Teil der menschlichen Kommunikation, als ein Mechanismus für kognitive Prozesse (Arutjunova, 2002, S. 137; Karasik, 2002, S. 274 – 275). Unter diesem Blickwinkel sind diejenigen Charakteristika diskursbildend, die einem bestimmten Bereich der menschlichen Kommunikation, dem Wissenszweig, der Texttypologie entsprechen. Daher spricht man über den politischen, philosophischen, medizinischen, akademischen Diskurs, über den Diskurs der Wissenschaft, der Massenmedien, der Werbung usw. Konkrete Beispiele für bestimmte Diskurstypen wären eine königliche Rede zu einem feierlichen Anlass, die Ansprache eines Präsidenten oder Bundeskanzlers zum Jahreswechsel, die Ansprache des Papstes bei der Generalaudienz, beim liturgischen Feiern oder bei einem Kirchenbesuch. Den Namen „Diskurs“ kann auch ein Werk tragen; so heißt z.B. ein Buch mit Vorlesungen von J. Habermas, die er am Collège de France, sowie an der Cornell University und am Boston College hielt, „Der philosophische Diskurs der Moderne“.

### Diskursdimensionen und Diskurstypologie

Wie oben erwähnt, wird der Diskurs vom Standpunkt vieler Wissensbereiche verschieden definiert und untersucht, aber die Ausgangspunkte für die Forschung sind für viele Autoren ähnlich oder sogar gleich. Das sind die folgenden Grundannahmen:

- Das statische Sprachmodell, das immanente Linguistik repräsentiert, ist vereinfacht und entspricht nicht dem Wesen einer Sprache.
- Das dynamische Sprachmodell basiert auf der Kommunikation, auf dem gemeinsamen kommunikativen Handeln der Menschen.
- Kommunikative Situationen werden im kulturbedingten Kontext betrachtet.
- Die führende Rolle gehört den Menschen, nicht den Kommunikationsmitteln.
- Zur Kommunikation gehören auch die Vor- und Nach-Phase.
- Text als Ergebnis der Kommunikation hat viele Dimensionen, die wichtigsten sind Erzeugung und Interpretation (Karasik, 2002, S. 276).

Aus dem oben Dargelegten ergeben sich mindestens drei Dimensionen der Diskursforschung.

Falls vom Sprachmaterial der Lexik, Grammatik, Syntax ausgegangen wird, kann der Text und somit der Diskurs nach den Kriterien der Vollständigkeit, Richtigkeit und Normalität, Kohärenz und Kohäsion bewertet werden. Der Sprachforscher stützt sich dabei auf die Vorstellung von einer Norm, einem vorbildlich konstruierten Text und möglichen Abweichungen und Abnormitäten. Dies stellt das Wesen der immanent-linguistischen Dimension der Diskursanalyse dar.

Eine weitere Anregung und Dimension für die Diskursanalyse liefert die Soziolinguistik, die sprachliches Handeln als Teil der gesellschaftlichen Praxis untersucht. Das sprachliche Handeln wird systematisch auf gesellschaftliche Zwecke und auf institutionelle Bedingungen bezogen. Entscheidend dabei ist, ob der Mensch in der Kommunikation eine soziale Institution repräsentiert und eine von der Gesellschaft ihm zugewiesene Rolle spielt oder nicht.

Im ersten Fall handelt es sich um statusorientierte Kommunikation, um den Diskurs der Institutionen. Dies ist ein klischerter, geregelter Diskurstyp, dessen Kern die Kommunikation zweier „Parteien“, des Agenten und des Kunden, d.h. einer agierenden und einer rezipierenden Person bildet. Als Beispiele lassen sich typische,

wiederkehrende Konstellationen in der Schule (Lehrer – Schüler), in der Kirche (Pfarrer – Gläubiger), in der Klinik (Arzt – Patient), in der Armee (Offizier, Kommandeur – Soldat), in der Politik (Politiker – Wähler) u.a.m. nennen (Karasik, 2002, S. 277). Die Zahl solcher Institutionen wird von den gesellschaftlichen Bedürfnissen in einer bestimmten Zeitepoche bestimmt und kann sich im Laufe der Geschichte ändern.

Das Gegenteil bildet persönlichkeitsorientierter bzw. personenorientierter Diskurs. Der Akzent liegt dabei auf der zwischenmenschlichen Kommunikation, wenn ein Mensch als Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Die kommunikative Situation braucht keine präzisierenden Elemente; das kommunikative Ziel liegt außerhalb der gesellschaftlichen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten und besteht im Aufschließen der inneren Welt, im Austausch der Gedanken und Gefühle. Relevant ist subjektive Bewertung, modale Qualifikation der Geschehnisse. Ursprünglich bildete dieser Diskurstyp den Kern der menschlichen Kommunikation und diente als Basis für die Entstehung des statusorientierten Diskurses.

Eine ähnliche Auffassung vertrat auch B. Bernstein, indem er zwei Kommunikationscodes – „elaborated and restricted codes“ – unterschied (Bernstein 1979, p. 164 – 167). In der alltäglichen Kommunikation kennen sich die Sprecher gut, sie unterhalten sich über konkrete, ihnen bekannte Angelegenheiten, ohne das Bedürfnis zu haben, sich mit komplizierten Sachverhalten auseinanderzusetzen oder Selbstverständliches zu erklären. Deswegen greifen sie zum gekürzten Code (*restricted code*), der stark situations- und kontextgebunden ist. Wenn der Sprecher über den Rahmen der Alltagssituation hinausgeht, z.B. im Gespräch mit einem Fremden, sollte er an die Formalitäten und Hintergrundinformationen denken, die der Gesprächspartner möglicherweise nicht weiß, und diese rekonstruieren. Aus diesem Grund ist der erweiterte Kommunikationscode (*elaborated code*) weniger abhängig von der Situation, aber stellt bestimmte Anforderungen an beide Kommunikationspartner. Das kommunikative Handeln in der modernen Gesellschaft setzt die Fähigkeit voraus, beide Codes anzuwenden. Dies wird dem Menschen im Sozialisationsprozess beigebracht (Ebd.).

Schließlich wird eine dritte, pragmalinguistische Diskursdimension vorgestellt. Ihr Wesen besteht in der Betrachtung der Art und Weise der Kommunikation. Genauer gesagt wird darunter die Modalität, das Register verstanden, was die Kommunikation in solche Modi, wie z.B. ernst – spielerisch, informativ – phatisch, direkt – indirekt, rituell – nicht rituell usw. aufteilt (Karasik, 2002, S. 286 – 287).

Es sei darauf hingewiesen, dass bestimmte diskursive Charakteristika einander nicht ausschließen, sondern sich überschneiden. So wird in verschiedenen institutionellen Bereichen ernst oder spielerisch kommuniziert. Dasselbe betrifft auch das Ritual, das sowohl im politischen, als auch im akademischen, wissenschaftlichen, sportlichen, juristischen, religiösen Diskurs, sowie in den anderen statusorientierten Diskurstypen vorkommen kann. Somit ergänzen sich beide Klassifikationen aus der sozio- und pragmalinguistischen Sicht.

Der Logik der Darlegung folgend wird im nächsten Schritt versucht, Schnittstellen zwischen Diskurs und Ritual festzustellen und am Beispiel des Diskurses der Wissenschaft anschaulich zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten zunächst beide Diskurstypen – der wissenschaftliche und der rituelle Diskurs – unter die Lupe genommen und beschrieben werden. Zu diesem Zweck wird die pragmatische Situation modelliert, die innere Verbindungen, kommunikative Adäquatheit, Implikationen und Präsuppositionen aufschließt, und letzten Endes Interpretiertheit des Diskurses ermöglicht. Eine typische Situation wird in Form von Frames modelliert. Wenn die Situation einen prozessualen Aspekt bekommt, wenn der Akzent auf Dynamik und Entwicklung der Situation verlegt wird, so erfolgt die Modellierung in Form von Szenarien (Arutjunova, 2002, S. 137).

### **Diskurs – Wissenschaft – Ritual**

Der wissenschaftliche Diskurs zieht traditionell die Aufmerksamkeit der Forscher heran (Alikajev 1999), die auf bestimmte Merkmale und Charakteristika hinweisen.

Der typische Aktant ist ein Wissenschaftler, ein Forscher, ein Akademiker. Die Besonderheit des wissenschaftlichen Diskurses besteht in der prinzipiellen Gleichheit aller Aktanten, im Fehlen der Gegenüberstellung „Agent – Kunde“, die für andere statusorientierte Diskurstypen wesentlich und entscheidend ist. Diese fehlende Stratifikation lässt sich aus dem besonderen Charakter des Wissens und der Erkenntnis erklären: „Kein Wissenschaftler hat Monopol auf die Wahrheit und die Richtigkeit der Forschung, und die Unbegrenztheit der Erkenntnis zwingt jeden Wissenschaftler zur kritischen Rezeption sowohl der eigenen, als auch aller anderen Forschungen“ (Karasik 2002, S. 330).

Andererseits tendiert auch dieser Diskurstyp zur Ausgrenzung der Fremden. Das erfolgt einerseits durch den Gebrauch des Sonderwortschatzes und Termini, die die erforderlichen Kenntnisse und Qualifikation manifestieren, und andererseits – durch wissenschaftliche Auszeichnungen, die Mitgliedschaft in verschiedenen Gremien.



LINGVISTIKA  
EKATERINA DZHENKOVA

Typische Umgebung für die Entfaltung des wissenschaftlichen Diskurses stellt ein Konferenzraum, eine Aula, eine Bibliothek, ein Lehrstuhl oder ein Arbeitszimmer dar. Diese Umgebung dient dem Ziel, neues Wissen zu erwerben und zu vermitteln. Überhaupt steht im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Diskurses die zu erwerbende Wahrheit, die Vernunft, die Erkenntnis der Welt sowohl mittels der geisteswissenschaftlichen, als auch der naturwissenschaftlichen Methoden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollen logisch, objektiv, argumentiert, abstrahiert, nachweisbar sein und der alten Weisheit entsprechen: *Amicus Plato, sed magis amica est veritas*.

Strategien des wissenschaftlichen Diskurses stehen mit den Phasen der Forschung im Einklang. Unter anderem umfassen sie folgende Teilstrategien:

- Problemsituation und Forschungsgegenstand bestimmen,
- Rezeption in früheren Forschungen feststellen,
- Hypothese, Ziel und Teilziele der Forschung formulieren,
- die Forschungsmethoden bestimmen,
- theoretisches Modell des Forschungsgegenstandes aufstellen,
- praktisch erworbene Ergebnisse darlegen,
- die durchgeführte Forschung bewerten, begutachten
- Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Ergebnisse bestimmen und diese dem Publikum vermitteln.

Diese Strategien kommen in verschiedenen Textsorten zum Ausdruck. Dabei werden mündliche und schriftliche Texte unterschieden (*Vortrag, Expertenmeinung während eines Gesprächs am runden Tisch, Kommentar – wissenschaftlicher Artikel, Dissertation, die Begutachtung*). Laut der anderen Klassifikation zerfallen die Textsorten in primäre und sekundäre (*Artikel, Dissertation – Thesen, Zusammenfassung der Dissertation*).

Noch ein wesentliches Merkmal des wissenschaftlichen Diskurses ist seine Intertextualität, Hinweise auf „Klassiker“ der Wissenschaft, Gebrauch von Zitaten und Aphorismen. Ein Beispiel für Linguisten wäre der berühmte Satz von N. Chomsky: *„Colourless green ideas sleep furiously“*. Oder eine typische und beliebte Illustration der Homonymie in der englischen Sprache: *„Flying planes can be dangerous“*.

Wie jede wichtige Erscheinung, die ihren Ausdruck in der Sprache bzw. Rede findet, hat auch der Diskurs der Wissenschaft besondere sprachliche Charakteristika. Ohne ins Detail zu gehen, seien hier der vorwiegende Gebrauch der Passiv-Konstruktionen, die komplexe Syntax, der exzessive Gebrauch der Termini und Fachsprache erwähnt. Darüber hinaus sind für die wissenschaftliche Sprache die sog. diskursiven Formeln typisch, die bestimmte klischeerte Phrasen, Redemittel darstellen. Daran lassen sich verschiedene Diskurstypen relativ eindeutig unterscheiden. Man vergleiche Beispiele aus dem Diskurs der Wissenschaft und dem Diskurs der Werbung: *In unseren Ausführungen zur lexikalischen Kompetenz wurde der Versuch unternommen, einen der zentralen Begriffe der Sprachdidaktik zu charakterisieren und auf seine Subkomponenten hinzuweisen* (aus dem Artikel von Livia Adamcová). – *Unsere Experten präsentieren Ihnen einen besonders natur-milden Geschmack aus den besten Anbaugebieten Mittelamerikas. ... Die Vollendung mit frischen und dezent fruchtigen Arabicas macht das Geschmackserlebnis so unvergleichlich* (aus der Tchibo-Werbung).

Weiterhin wird dem zweiten Aspekt, dem Ritual und dem rituellen Diskurs Aufmerksamkeit geschenkt.

Ritual, so wie auch Diskurs, gehört zu den interdisziplinären Begriffen, an dessen Erforschung sich mehrere Wissenschaften beteiligen. Dazu gehören z.B. Anthropologie, Ethologie, Ethnographie, Folkloristik, Theologie, Religion, Philosophie, Semiotik, Pragmatik, Linguistik, Psychologie und Psychoanalyse, Soziologie, Neurobiologie, Genetik, und diese Liste kann unter genauer Betrachtung fortgesetzt werden. In unserer Forschung wird ein Versuch unternommen, die Ergebnisse verschiedener Wissensbereiche, v.a. Anthropologie, Semiotik, Pragmatik und Linguistik zu berücksichtigen. Daher sind wissenschaftliche Ansätze von E. Durkheim, A. van Gennep, V. Turner, M. Eliade, E. Leach, B. Malinowski, J. G. Frazer, N. Elias, I. Hoffman, H. Garfinkel, A. K. Bajburin, A. L. Toporkov, V. N. Toporov, V. N. Netschipunenko, Ju. V. Monitsch, A. I. Tschernych u.a.m. in unserer Arbeit von Interesse. Das Wesen des Rituals an der Grenze der Wissenschaften könnte ein Thema der selbständigen Untersuchung sein; aus Platzgründen konzentrieren wir uns auf die wesentlichen Grundannahmen:

- Ritual ist Sinn, Ziel und Grundform des menschlichen Zusammenlebens.
- Ritual stellt Hauptphäre für die Realisierung der sozialen Funktionen der Gesellschaft, „Quelle jeder menschlichen Tätigkeit“ dar.
- Zu Ritualen greift man in außerordentlichen, lebensgefährlichen Situationen.
- Ritual verfügt über starke emotionale Komponente und verschafft den Übergang von Unruhe, Sorge, Bekümmernis, Verzweiflung zur Freude, Begeisterung.
- Ritual ist eine Form des Sakralen, steht in der Opposition zum Profanen (Bajburin, 1993; Karasik, 2002; Toporov, 1988).

Eine umfassende Definition des Rituals ist wegen seines interdisziplinären Charakters kaum denkbar. In Bezug auf die Thematik des Artikels wird aus der folgenden Bestimmung ausgegangen: Ritual ist in der Tradition fixierte Reihenfolge von symbolisch relevanten Handlungen mit einer starken emotionalen Komponente (Ebd.). Ein

LINGVISTIKA  
EKATERINA DZHENKOVA

typisches Beispiel für das Ritual ist die Initiation bzw. Aufstieg in einen anderen Seinszustand, was im weiten Sinne des Wortes verstanden und auf moderne Lebensbereiche übertragen wird. Konkrete Beispiele wären Eid des Hippokrates, Verleihung des Nobelpreises, so wie auch Jahreswechsel als Übergang vom Alten zum Neuen und feierliche Ansprache zu diesem Anlass.

Eingehender über das Wesen des Rituals kann man erfahren, indem man seine Funktionen betrachtet. Nach E. Durkheim, der sich mit diesem Aspekt als einer der ersten auseinandersetzt, ist Folgendes zu nennen:

- Funktion der Sozialisation, die darin besteht, ein Individuum durch Selbstkontrolle, Einschränkung der eigenen Wünsche und Interessen, durch Sensibilisierung auf die Wünsche und Interessen der Anderen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.
- Funktion der Integration konsolidiert alle Mitglieder des Kollektivs, ermöglicht die Verbindung und das Verständnis sowohl zwischen den Repräsentanten einer Generation, als auch zwischen verschiedenen Generationen, d.h. zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Diese Funktion sorgt aber auch für die Abgrenzung des Eigenen von dem Fremden.
- Funktion der Fixierung und Reproduktion ist auf das Wiederbeleben der Traditionen, der geltenden Normen, Wertschätzungen und – im Grunde genommen – des sozialen Wesens des Kollektivs gerichtet.
- „Psychotherapeutische“ Funktion ist mit der psychologischen Unterstützung des Individuums und des ganzen Kollektivs in den Krisensituationen verbunden (Durkheim, 1981).

Unter Berücksichtigung des oben Gesagten lassen sich bestimmte Charakteristika des rituellen Diskurses feststellen. Erstens zeichnet sich dieser Diskurstyp durch „Nicht-Alltäglichkeit“ und emotionale Markierung der Kommunikation aus. Dies kommt zum Ausdruck durch typisierte, meist komplizierte syntaktische Strukturen, den Gebrauch von klischierten Phrasen und den bestimmten Textsorten entsprechenden Redemitteln, durch die Einhaltung der sprachlichen Norm und Verzicht auf umgangssprachliche, saloppe, vulgäre Wörter und Ausdrücke. Phonostilistisch gesehen hat dieser nicht alltägliche Diskurs alle Merkmale des vollen Stils: standardisierte und normierte Aussprache, verlangsamter Rederhythmus, das Vermeiden der Reduktion in unbetonten Positionen. Zweitens kann man von einer gewissen „Handlungsdramaturgie“ mit „Rollenzuweisung“ und im Voraus bestimmter Reihenfolge der Handlungen sprechen. Anders ausgedrückt stellt der rituelle Diskurs typisierte Situationen (Frames oder Szenarien, wie oben erwähnt) dar. Ein Sprach- und Kulturträger kann solche Situationen den bestimmten Lebensbereichen zuordnen und mit großer Wahrscheinlichkeit vermuten, was gemacht oder gesagt wird. Selbst wenn wir die Einzelheiten nicht wissen, können wir genau sagen, wodurch sich eine Inaugurationsrede von einer Rede zum Jahreswechsel oder von einer Wahlrede unterscheidet. Dies ist wegen der Einbindung des einzelnen Beispiels in den Makro-Kontext der rituellen Praktika möglich. Die rituellen Handlungen haben einen zyklischen Charakter und werden regelmäßig wiederholt, was eine weitere wesentliche Charakteristik bildet. Darüber hinaus wird noch auf Graduierung der ritualisierten Handlungen hingewiesen. In diesem Fall ist die Einhaltung oder Varietät der Form ausschlaggebend (Izvekova, 2006; Karasik, 2002). Während ein Eid nach fester Form geleistet wird, kann eine feierliche Rede zu Weihnachten immer neu geschrieben und gehalten werden.

Wenn wir nun die Schnittstelle zwischen dem wissenschaftlichen und dem rituellen Diskurs betrachten, können wir an konkreten Beispielen erkennen, dass bestimmte Charakteristika für beide Diskurstypen relevant sind. Der nicht alltägliche Charakter des wissenschaftlichen Diskurses wird durch das Wesen der Wissenschaft erklärt. Das bestätigt die Duden-Definition, laut der eine Wissenschaft, kein alltägliches, sondern ein begründetes, geordnetes, für gesichert erachtetes Wissen hervorbringt (Duden Deutsches Universalwörterbuch, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wissenschaft>). Ein anderes treffendes Beispiel wäre die Verleihung des Nobelpreises und die damit verbundenen Feierlichkeiten. Der Nobelpreis an sich gilt heute als die höchste Auszeichnung auf den Gebieten Physik, Chemie, Physiologie oder Medizin, Literatur sowie für Friedensbemühungen und Wirtschaftswissenschaften. Die Preisverleihung ist der Höhepunkt der Nobelwoche und erfolgt durch den schwedischen König. All dies bestätigt die Nicht-Alltäglichkeit und hohe Emotionalität der Situation, die durch den Dress Code noch stärker hervorgehoben wird: „This is the perfect time to dress up and look like royalty!“ (<http://www.nobelprize.org/>).

Die besonderen sprachlichen Charakteristika, die den Diskurs der Wissenschaft von den anderen Typen unterscheiden (s. oben), entsprechen vollständig der „Nicht-Alltäglichkeit“ der Sprache des rituellen Diskurses. Die komplexe Syntax, die Normierung und Standardisierung der Sprache, Vorliebe für klischierte Ausdrücke, die besonders deutlich den Anfang und das Ende der Rede, sowie Übergänge von einem Inhaltspunkt zum anderen kennzeichnen, sind sowohl für den wissenschaftlichen, als auch für den rituellen Diskurs typisch. Zu den rein rituellen Charakteristika gehört der Gebrauch der lateinischen oder der englischen Sprache in der Wissenschaft, die für die Nicht-Muttersprachler die Rolle der Lingua franca übernimmt.

Auch die oben erwähnte „Handlungsdramaturgie“ bzw. „Rollenzuweisung“ ist in beiden Diskurstypen zu sehen. Auf jeder öffentlichen wissenschaftlichen Veranstaltung, sei es Konferenz, Verteidigung der Dissertation oder Nobelvorlesung, gibt es Vortragende, Zuständige für den Verlauf der Veranstaltung, für die Einhaltung der Ordnung und „einfache“ Teilnehmer, Zuschauer und Zuhörer. Das Szenario der Veranstaltung variiert je nach der Textsorte

LINGVISTIKA  
EKATERINA DZHENKOVA

und Kommunikationssituation. Beispielsweise umfasst der typische Verlauf einer Konferenzsitzung eine kurze Einführung zur Thematik, die eigentlichen Vorträge, die darauf anschließenden Fragen oder Kommentare und ein Schlusswort der Organisatoren. Andererseits enthält eine öffentliche wissenschaftliche Veranstaltung keine strikten Vorschriften, an denen man sich halten soll. Der inhaltliche Teil ist flexibel, er dominiert über der steifen Form der Zeremonie, des Protokolls. Bei der Einstufung nach dem Kriterium „Einhaltung oder Varietät der Form“ wird dieser Diskurstyp in der Mitte positioniert.

### Zusammenfassung und Ausblick

In unseren Ausführungen wurde der Versuch unternommen, solche Begriffe wie „Diskurs“ und „Ritual“ zu charakterisieren. Da zur Zeit die Problematik unzureichend erforscht ist, wollten wir mit unserem Beitrag einige ausgewählte Diskurstypen, v.a. die Charakteristika des wissenschaftlichen und rituellen Diskurses zur Diskussion stellen. Es hat sich erwiesen, dass sich Merkmale des rituellen Diskurses in anderen statusorientierten Diskurstypen finden, unter anderem auch im Diskurs der Wissenschaft. Dieser Versuch, den soziolinguistischen und pragmalinguistischen Ansatz zur Diskursforschung zu vereinen, wird in der Zukunft eingehender ausgearbeitet. Er soll eine der Forschungsmöglichkeiten darstellen und zu weiteren Arbeiten auf dem Gebiet der theoretischen und empirischen Forschung anregen.

### Literatur

- ALIKAJEV, R. S. 1999. *Jazyk nauki v paradigme sovremennoj lingvistiki*. Nalčik: El-Fa, 1999.
- ARUTJUNOVA, N. D. 2002. Diskurs. In: *Lingvističeskij enciklopedičeskij slovar*. Moskau: Sov. enciklopedija, 2002, S. 136 – 137.
- BAJBURIN, A. K. 1993. *Ritual v tradicionnoj culture. Strukturno-semantičeskij analiz vostočno-slavjanskij obrjadov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1993.
- BERNSTEIN, B. 1979. Social Class, Language and Socialization. In: *Language and Social Context: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1979, p. 157 – 178.
- DUDEN Deutsches Universalwörterbuch. Diskurs. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs> (letzter Zugriff: 14.11.2014).
- DURKHEIM, E. 1981. *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1981.
- FOUCAULT, M. 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main, 1981.
- IZVEKOVA, M. G. 2006. *Pragmalingvističeskije harakteristiki ritualnogo diskursa*. Diss. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2006.
- KARASIK, V. I. 2002. *Jazykovej krug: ličnost, koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
- Lexikon der sprachwissenschaft*. 2008. Herausgegeben von Hadumod Bußman. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner, 2008.
- Nobelprize.org. The Official Web Site of the Nobel Prize. In: <http://www.nobelprize.org/> (letzter Zugriff: 14.11.2014).
- Stilističeskij enciklopedičeskij slovar ruskogo jazyka*. Diskurs. In: <http://stylistics.academic.ru/25/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81> (letzter Zugriff: 14.11.2014).
- TOPOROV, V. N. 1988. O rituale: Vvedenije v problematiku. In: *Arhaičeskij ritual v folklornyh i ranneliteraturnyh pamjatnikah*. Moskau, 1988, s. 7 – 61.

### Kontakt

Ekaterina Dzhenkova, PhD., associate professor  
Volgograd State Socio-Pedagogical University  
Department of German Philology, Institute of Foreign Languages  
Volgograd  
The Russian Federation  
Email: ekaterina.dzhenkova@gmail.com

## CHARAKTERIZÁCIA ANGLICKÉHO EKONOMICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADE SUFIXÁCIE

MARTA GROSSMANOVÁ

**Abstract**

The paper characterizes English economic language by means of analysis of English economic texts on the basis of suffixation. The suffixes divide words into different semantic-grammatical classes. Semantic-grammatical class is a group of lexical units, which are of the same lexical-grammatical meaning. Each class is characterized by a specific group of derivative suffices. The results of the analysis show which suffixes representing individual semantic-grammatical classes are present in English economic language, their frequency and reveal their semantic and grammatical functions.

**Keywords:** suffixation, suffix, semantic-grammatical class, lexical-grammatical meaning, grammatical category

**Abstrakt**

Príspevok charakterizuje anglický ekonomický jazyk prostredníctvom analýzy anglických ekonomických textov na základe sufexácie. Sufixy delia slová do rôznych sémanticko-gramatických tried. Sémanticko-gramatická trieda je skupina lexikálnych jednotiek, ktoré majú rovnaký lexikálno-gramatický význam. Každá trieda je charakterizovaná špecifickou skupinou derivačných sufexov. Výsledky analýzy ukazujú, ktoré sufixy reprezentujúce príslušné sémanticko-gramatické triedy sú prítomné v anglických ekonomických textoch, aká je ich frekvencia a odhaľujú ich sémantické a gramatické funkcie.

**Kľúčové slová:** sufexácia, sufex, sémanticko-gramatická trieda, lexikálno-gramatický význam, gramatická kategória

**Úvod**

V našom príspevku budeme charakterizovať anglický ekonomický jazyk prostredníctvom analýzy anglického ekonomického textu na základe sufexácie. Ako východiskový materiál sme použili odborné ekonomické texty vo všeobecných ekonomických časopisoch. Z rozsahu 100 000 slov sme vybrali 13 525 derivovaných slov.

**Analýza gramatickej a sémantickej funkcie anglických sufexov v ekonomickom jazyku**

Zoznam anglických sufexov sme čerpali z Jespersena (O.Jespersen: A Modern English Grammar on Historical Principles Part VI, Morphology, London 1965).

**Zoznam anglických sufexov podľa vyššie uvedeného zdroja**

-able/-ible/-juble (adj.), -aceous (adj.), -acy/-isy/-ocy/-osy/ecy/-esy/-cy/-sy/-ace (subs.), -ade/-ad/-cade/-ata (subs.), -age (subs.), -al/-ial/-ual/-tal/-inal (adj.), -al/ual (subs.), -an/-ian (subs.), -an/-ian/-ean/-ane (adj.), -ana/-iana (subs.), -ance/-ence/iance/-ience/-ancy/-ency/-iency/iancy (subs.), -ant/-ent (subs.), -ant/-ent/-iant/-ient(adj), -ar (adj.), -ard/-arat (subs.), -ary/-ery/-ory/-iary/-tory/-ry/-uary/-try (subs.), -ary/-ery/-ory/-iary/-uary/-atory/-inary(ajd.), -ase (subs.), -aster (subs.), -ate/-et/-ite/-at/-ot/-iate (subs.), -ate/-ite/-it/-ute (adj.), -ate/-uate/-iate (verb.), -cide/-icide (subs.), -dom (subs.), drome (subs.), -ed (adj.), -ee (subs.), -een/ene/-ine (subs.), eme (subs.), -eme (subs.), -en/-n (subs.), -en/-ern (adj.), -ene (verb), -enne (subs.), -er/-or/-ar/-ier/-our/-yr/-yer/-iour/-eer/-ior/-ator/-teer/-lier/-der/-air (subs.), -esce (verb.), -ese/-nese (subs.), -esque (adj.), ess/-ice/-s (subs.), est (adj.), -ette/-et (subs.), -fold (adj.), -ful (subs.), -ful (adj.), -hood/-head (subs.), -i (subs.), -ia/-ea/-aj (subs.), -ic/-atic/-etic/-itic/-tic/-eatic/-otic/-iac/-ac/-ric (adj.), -ice (subs.), -ics/-ic/-tic/-etic/-ique (subs.), -id (adj.), -ide/-id (subs.), ifer (subs.), -ify/-efy/-fy (verb.), -ile (adj.), -ina (subs.), -ine/-in/-ain (subs.), -ina/-inine (adj), -ing (subs.), -is/-itis/-esis/-osis/-sis/es (subs.), -ion/-tion/-sion/-ption/-ation/-ition/-cation/-ution (subs.), -ish (adj.), -ism/-atism/-asm/-iasm (subs.), -ist/iste/-ast/-iast (subs.), -itude/-tude (subs.), -ity/-ty/ety/-iety (subs.), -ive/-ative/-itive (adj.), -ize/-yze/-tize (verb.), -kin/-ikin (subs.), -less(adj.), -let (subs.), -ling (subs.), -ly (adj.), -ly (adv.), -ment (subs.), -ness (subs.), -ock(subs.), -oma/-ome/-on (subs.), -oid/-toid (subs.), -ol/-ole (subs.), -oon/-on/-ion (subs.), -ous/iuous/-eous/-ose/-itious/-inous/-inose (adj.), -ship (subs.), some (adj.), -ster/-ister (subs.), -the/-t(subs.), -ule/acle/-icle/-cule/-tule/-cle/-le (subs.), -um/-ium/-cum (subs.), -ure/-ature/-iture (subs.), -us (subs.), -ward (adj.), -wards (adv.), ways/-wise (adv.), -y/-cy (subs.), -y (adj.).

Sufixy zaraďujú slová do príslušných sémanticko-gramatických tried. Sémanticko-gramatická trieda je skupina lexikálnych jednotiek, ktoré majú rovnaký lexikálno-gramatický význam a rovnaký spôsob vyjadrovania gramatických kategórií. Pre každú triedu je charakteristická určitá skupina derivačných sufexov.

Naším cieľom bolo zistiť, ktoré sufixy jednotlivých sémanticko-gramatických tried sa vyskytujú v anglickom ekonomickom jazyku a aká je ich frekvencia. Sufixálne skupiny sémanticko-gramatických tried sme analyzovali na základe ich prítomnosti a frekvencie v anglických ekonomických textoch.



LINGVISTIKA  
MARTA GROSSMANOVÁ

Ďalej uvádzame prehľad sufixov prítomných v derivovaných slovách anglického ekonomického jazyka s vyznačením ich príslušnosti do jednotlivých sémanticko-gramatických tried, ktoré sme usporiadali podľa frekvencie:

SUFIX	FREKVENCIA
1. -ion (subst.)	2961
2. -ly (adj.)	1305
3. -al (adj.)	1263
4. -ment (subs.)	1000
5. -ity (subst.)	682
6. -er (subst.)	785
8. -ant (adj.)	418
9. -ive (adj.)	407
10. -able (adj.)	391
11. -the (subst.)	365
12. -ize (verb.)	296
13. -y (subst.)	252
14. -ic (adj.)	251
15. -ate (verb.)	211
16. -ary (adj.)	173
18. -is (subst.)	166
19. -ous (adj.)	164
20. -ing (subst.)	128
21. -um (subst.)	119
22. -ar (adj.)	108
23. -ure (subst.)	103
24. -ette (subst.)	93
25. -ship (subst.)	88
26. -ism (subst.)	65
27. -ice (subst.)	59
28. -ify (verb)	54
29. -full (adj.)	52
30. -ary (subst.)	48
31. -ness (subst.)	48
32. -en (adj.)	47
33. -ist (subs.)	45
34. -ward (adj.)	41
35. -acy (subst.)	37
36. -y (adj.)	32
37. -ana (subst.)	29
38. -al (subst.)	27
39. -ics (subs.)	27
40. -less (adj.)	21
41. -us (subst.)	21
42. -itude (subst.)	20
43. -age (subst.)	18
44. -ate (subst.)	14
45. -dom (subst.)	7
46. -hood (subst.)	5
47. -ish (adj.)	5
48. -ed (adj.)	3
49. -ee (subst.)	3
50. -oon (subst.)	3
51. -an (subst.)	2
52. -ine (subs.)	2
53. -some (adj.)	1

Z prehľadu vidíme, že najproduktívnejšími sufixami v anglickom ekonomickom jazyku sú subst. sufix -ion s frekvenciou 2961, ďalej adverbialny sufix -ly s frekvenciou 1305, adjektívny sufix -al s frekvenciou 1263, substantívne sufixy -ment s frekvenciou 1000, ity s frekvenciou 982, -er s frekvenciou 785 a -ance s frekvenciou 599. Pokiaľ ide o sémanticko-gramatickú príslušnosť, medzi najfrekvencovanejšie sufixy patria substantívne sufixy.

LINGVISTIKA  
MARTA GROSSMANOVÁ

Ďalej uvádzame tabuľku, v ktorej sú sufíxy usporiadané podľa príslušnosti do jednotlivých sémanticko-gramatických tried s vyznačením ich frekvencie.

Tab. 1 Sufíxy usporiadané podľa príslušnosti do jednotlivých sémanticko-gramatických tried s vyznačením ich frekvencie.

Subst.suffix	F	Adj.suffix	F	Verb.suf.	F	Adv.suffix	F
-acy	37	-able	391	-ate	211	-ly	1305
-age	18	-al	1263	-en	47		
-al	27	-ant	418	-ify	54		
-an	2	-ar	108	-ize	296		
-ance	599	-ary	190				
-ant	29	-ate	173				
-ary	48	-ed	3				
-ate	14	-en	1				
-dom	7	-full	52				
-ee	3	-ic	251				
-er	785	-ish	5				
-ette	93	-ive	407				
-hood	5	-less	21				
-ice	59	-ly	3				
-ics	22	-ous	134				
-ine	2	-some	1				
-ing	128	-ward	41				
-ion	2963	-y	32				
-ist	45						
-itude	20						
-ity	982						
-ment	1000						
-ness	48						
-ock	1						
-ol	1						
-oon	3						
-ship	88						
-th	365						
-um	119						
-ure	103						
-us	21						
-y	252						

Z tabuľky vidíme, že najpočetnejšiu skupinu, ktorá sa v odbornom ekonomickom jazyku zúčastňuje na derivovaní slov sú substantívne sufíxy s počtom 34, ktoré z celkového počtu sledovaných derivovaných slov predstavujú až 8118 slov. Ďalej sú to adjektívne sufíxy s počtom 18, ktoré sa vyskytujú v 3494 slovách. V sledovaných textoch sa vyskytli 4 verbálne sufíxy, a to v 608 derivovaných slovách. Hoci adverbialna sémanticko-gramatická trieda je zastúpená iba jedným sufíxom -ly, výskyt tohto sufíxu je pomerne vysoký. Vyskytuje sa v 1263 derivovaných slovách a v poradí najfrekventovanejších sufíxov v anglickom ekonomickom jazyku stojí na 3. mieste.

Analýza sufixálnych morfémov derivovaných slov podľa ich príslušnosti do jednotlivých sémanticko-gramatických tried tiež poukazuje na ich gramatickú funkciu. Deriváciou sufíxy transponujú slovo z jednej sémanticko-gramatickej triedy do inej, t.j. z hľadiska gramatickej funkcie sufíxy môžeme rozdeliť na sufíxy substantivizujúce, akjektivizujúce, verbalizujúce a adverbializujúce. Derivačný sufíxy poukazuje tiež na kontrastné črty jednotlivých sémanticko-gramatických tried.

Pre ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov tohto kontrastovania, kde dávame do kontrastu 3 najfrekventovanejšie derivačné sufíxy každej sémanticko-gramatickej triedy a súčasne uvádzame príklady slov derivovaných týmito sufíxami.

LINGVISTIKA  
MARTA GROSSMANOVÁ

Tab. 2 Gramatická funkcia sufixu

## Substantivizujúce sufixy

ADJEKTÍVA	SUBSTANTÍVA	F
productive	productivity	722
effective	effectiveness	48
resolute	resolution	40

VERBÁ	SUBSTANTÍVA	F
product	production	2781
invest	investment	1000
consume	consumer	438

ADVERBIÁ	SUBSTANTÍVA	F
-	-	-

## Adjektivizujúce sufixy

SUBSTANTÍVA	ADJEKTÍVA	F
margin	marginal	709
period	periodic	212
object	objective	75

VERBÁ	ADJEKTÍVA	F
avail	available	300
alternate	alternative	314
depend	dependent	111

ADVERBIÁ	ADJEKTÍVA	F
down	downward	41

## Verbalizujúce sufixy

SUBSTANTÍVA	VERBÁ	F
character	characterize	39
strength	strengthen	17
origin	originate	9

ADJEKTÍVA	VERBÁ	F
real	realize	52
weak	weaken	26
simple	simplify	23

ADVERBIÁ	VERBÁ	F
-	-	-

LINGVISTIKA  
MARTA GROSSMANOVÁ

Adverbializujúce sufixy

SUBSTANTÍVA	ADVERBIA	F
part	partly	32

ADJEKTÍVA	ADVERBIA	F
quick	quickly	1235

VERBÁ	ADVERBIA	F
-	-	-

NUMERALS	ADVERBIA	F
second	secondly	13

Kontrastovanie jednotlivých sémanticko-gramatických tried prostredníctvom derivačného sufixu ukázalo, že gramatická funkcia derivačného sufixu je nasilnejšia u substantivizujúcich sufixov. Ďalej nasleduje gramatická funkcia adjektivizujúcich sufixov a adverbializujúceho sufixu -ly. Najslabšia gramatická funkcia je u verbalizujúcich sufixov.

Sémantická funkcia sufixálnej morfémy poukazuje na exaktný charakter odborného jazyka. Je prítomná vždy, bez ohľadu na to, na ktorom mieste v slove sufix stojí, t. j. distribúcia slova nemá vplyv na sémantickú funkciu sufixu, hoci sémantická relevantnosť poslednej sufixálnej morfémy je oveľa silnejšia než sémantická relevantnosť morfémy vo vnútri slova v prípade, že ide o slovo derivované viacerými sufixálnymi morfémmi. Podľa toho, akým spôsobom sufixy modifikujú slovo, delíme ich do troch skupín:

1. sufixy zužujúce význam derivovaného slova,
2. sufixy rozširujúce význam derivovaného slova,
3. sufixy meniace význam derivovaného slova.

Pri analýze sémantickej funkcie sufixálnej morfémy anglického ekonomického jazyka sme si všimli len posledný sufix, kde je sémantická funkcia sufixu najsilnejšia. Porovnávali sme význam každého derivovaného slova východiskového súboru s významom základového slova, z ktorého bolo derivované slovo odvodené.

Z porovnania významu každého derivovaného slova východiskového súboru s významom základového slova, z ktorého bolo derivované slovo odvodené, sme dospeli k záveru, že počet sufixov, ktoré menia rozsah významu derivovaného slova, t. j. ho rozširujú, zužujú alebo vôbec menia význam slova je veľmi nízky – 40 sufixov, čo potvrdzuje exaktný charakter odborného jazyka, užšie odborného ekonomického jazyka.

### Záver

Analýza sémantickej a gramatickej funkcie sufixov v anglickom ekonomickom jazyku ukázala, že medzi najfrekvencovanejšie sufixy patria substantívne sufixy, ďalej sú to adjektívne sufixy, adverbialne sufixy a najmenšiu frekvenciu predstavujú verbálne sufixy. Pokiaľ ide o frekvenciu sufixov pri derivovaní slov, v odbornom ekonomickom jazyku v angličtine, najpočetnejšiu skupinu tvoria substantívne sufixy, ďalej sú to adjektívne sufixy. adverbialný sufix -ly a najnižší je počet derivovaných verb. Gramatická funkcia derivačného sufixu je tiež najsilnejšia u substantivizujúcich sufixov. Ďalej nasleduje gramatická funkcia adjektivizujúcich sufixov a adverbializujúceho sufixu -ly. Najslabšia gramatická funkcia je u verbalizujúcich sufixov. Aj analýza sémantickej funkcie sufixu potvrdila, že je najsilnejšia u substantivizujúcich sufixov, ďalej je to adverbializujúci sufix -ly, adjektivizujúce a verbalizujúce sufixy, pričom táto funkcia sufixu je v odbornom jazyku pomerne slabá.

### Literatúra

GROSSMANOVÁ, M. 1983. *Analýza anglického ekonomického textu na základe sufixácie*. Dizertačná práca. Bratislava, 1983. 138 s.

JESPERSEN, O. 1942. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Part 6. Morphology. London and Copenhagen: Ejnar Munksgaard, 1942.

JESPERSEN, O. 1982. *Growth and Structure of the English Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.



LINGVISTIKA  
MARTA GROSSMANOVÁ

- JESPERSEN, O. 1962. *The history of a suffix*. Acta Linguistica I. London: George Allen and Unwin, 1962. 369 s.
- MARCHAND, H. 1969. *The Categories and Types of Present Day English Word Formation*. 2nd rev. ed. Munchen: Beck, 1969.
- MARCHAND, H. 1974. *Studies in Syntax and Word-formation, Selected articles by Hans Marchand*. Munchen: Fink, 1974.
- STEKAUER, P., ROCHELLE, L. 2006. *Handbook of Word-Formation, Do-rdrecht*. Netherlands: Springer, 2006.
- ZJATKOVSKAJA, R. G. 1976. *Sufiksaľ'naja sistema sovremennovo anglijskovo jazyka*. Moskva, 1976.

Kontakt

Doc. PhDr. Marta Grossmanová, CSc.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: marta.grossmanova@euba.sk

## GLOBAL ENGLISH LANGUAGE IN ACADEMIC DISCOURSE

EVGENIA GULYAEVA

**Abstract**

In the school of Russian linguistics, academic discourse is understood as research of pedagogical and scientific discourses. It is not viewed as discourse about higher education; it is the discourse realized in the higher education. The researcher describes the language situation in academic environments in Russia in the context of the position of the English language as the main language of higher education throughout the world and analyzes connections to translingual communication, or “Lingua Franca English”, which is a special type of the English language of intercultural communication used among non-English speakers in non-English speaking countries when the focus is on the topic.

**Keywords:** Global English, academic discourse, education

**Abstrakt**

V ruskej lingvistickej škole sa chápe akademický diskurz ako výskum pedagogického a vedeckého diskurzu. Nepovažuje sa za diskurz o vysokoškolskom vzdelávaní, je to diskurz uskutočňovaný v rámci vysokoškolského vzdelávania. Výskumníčka charakterizuje jazykovú situáciu v akademických prostrediach v Rusku v kontexte situácie anglického jazyka ako hlavného jazyka vysokoškolského vzdelávania na celom svete a analyzuje súvislosti s translingválnou komunikáciou, resp. s lingua franca, čo je špecifický druh anglického jazyka interkultúrnej komunikácie, ktorým komunikujú nerodení používatelia angličtiny v krajinách, v ktorých nie je angličtina úradným jazykom.

**Kľúčové slová:** globálna angličtina, akademický diskurz, vzdelávanie

**Introduction**

In our big but at the same time shrinking world the question of globalization is very relevant. It has affected economic, political, cultural spheres of the society. The contacts among business, education, science, and tourism are making our world smaller and smaller.

Humanity has always been characterized by multilingualism. During the existence of humankind there has been a necessity in translingual communication. The ratio of translingual communication is directly connected with an increasing growth of tendencies in international communication. At the beginning of the 17<sup>th</sup> century the possibility of communicating with people speaking foreign languages was just a basis point. However by the beginning of the 20<sup>th</sup> century it had grown to 2%, by the 60s it was already 20%, and by 2000 it had reached 50% (Mechkovskaya, p. 29). Therefore, we have to admit that life itself puts in claims for choosing one international language which could be able to simplify the process of communication and understanding among people of the world.

What is a global language in general? In different periods of time, the functions of the world language were conducted by different languages. We may think of Classical Greek in antiquity, Lingua Latina in the Middle Ages, French in the 18<sup>th</sup> century, German in the 19<sup>th</sup> century or English nowadays. So, in different historical times the world language has changed. As we know, a world language is not characterized only by the number of people speaking it or its geographical distribution. A language becomes a world language mostly “for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power” (Crystal, p. 9).

In addition to the development of theories for understanding language as local practice (Pennycook), language shift and language spread (Widdowson), the perspectives of “world Englishes” (Kachru), and “lingua franca English” (Canagarajah) as a means of meeting the challenges of multilingualism, there have also been plenty of attempts to create constructed languages. Thousands of international auxiliary variants of international communication have taken place. Have a look at Esperanto, Ido, Volapuk, etc. One of the basic principles of constructed languages is the principle of universalism. A universal language cannot interfere into inner life of ethnic groups, it is only used to give people from different countries and ethnicities an opportunity to understand each other. Probably that is one of the reasons why constructed languages have not naturalized in real life. That and also the fact that as a rule either of the European languages or English and Latin-Roman lexis is the basis of constructed languages. That is why for the population of Africa, Asia or Oceania learning and mastering one of any constructed languages is equal to learning a completely new language.

However, a language cannot live and develop without the people and ethnicities speaking it. The English language has become world and global. There is a connection between the language dominance and economic, technological, cultural dominance of the people. If the people have no power, the language is unlikely to become a means of intercultural communication. The more successful the people are, the more successful its language is.

Since most of the world is doing business or dealing with political matters in English, no wonder that English has become a language of the academic sphere as well. Its position here is considered more as a positive thing than a negative one. However those non-English speaking scientists, no matter how great their discoveries are, who are not fluent in English may stay unnoticed or underappreciated. In our paper we are not going to speak about general advantages and disadvantages of the situation, we would love to pay special attention to the situation in academic environments in Russia in the context of the position of the English language (Gulyaeva, p. 72).

### **English in education**

Taking a foreign language at school (from elementary schools to higher educational establishments) is compulsory in Russia. The most widely spread languages taken in Russia are German and French. And of course English. As a rule if we say “a foreign language” we mean English. According to 2010 Census 99,41% of the population speak Russian, about 6% speak fluent English. In the globalized world where English is widely spread, Russia is not an exception.

After the collapse of the Soviet Union learning foreign languages, English to be more exact, became increasingly important. The borders opened, and people saw the necessity to speak English since the country faced a new at that time problem – doing business with the world as well as promoting academic and scientific mobility. Back then in the 1990s English was already holding its place as global language, whereas Russia was not ready for that. People started travelling, lots of students got an opportunity to study abroad, and one of the aims then was to reduce the element of culture shock for students who go to study to other countries.

Since the introduction of a modern system of teaching a foreign language in Russian education in the 1990s, English has been designated as the main foreign language in public schooling. Instead English you can take German or French, and Chinese and Spanish are becoming more and more popular as well. However, English is still the most desired language to learn. It is now taught as one of the main school subjects in all public and private schools from the first or second grade. This allows Russian students to study the language for almost nine or ten years before leaving high school and entering colleges or universities where taking a foreign language is also compulsory. All over the world in higher education institutions, English is the medium of instruction for most science, technology, and commerce-based specializations. In Russia it is not so. There are very few higher education establishments where general courses are taught in English. Russian is still the working language. In the society at large, English is gaining an increasingly important influence on various aspects of Russian society and its development. Knowledge of English is now a vital point when obtaining employment in both the public and private sectors, and it helps open the door for a higher position in society in general.

We have to admit English being a global language is used more and more in different areas of life in lots of societies. Russian society is not an exception. Global English in our understanding is a special type of the English language of intercultural communication used among non-English speakers in non-English speaking countries. You can come across this phenomenon for instance at academic conferences or meetings when the primary focus is on the topic. We are aware of other approaches to the term, like Kachru’s “world englishes” or David Crystal’s, “world standard spoken English”, etc. But we use the term “Global English” when we speak it in a global context. It is more official or formal. It is more about the area it is used in.

Global English has a general component as well as professional component. For instance, by a general component we mean grammar constructions, general vocabulary (everyday lexis) and a lower level of pronunciation (I have to repeat we speak about non-natives). By a professional component we mean mostly professional vocabulary (terms) and professional lexis (jargon, argot, slang), which are usually not understood by strangers in this area.

### **Russian as the world language**

The Russian language is one of the world languages as well. We were really impressed by the knowledge of Russian Slovak people possess. We have to admit Slovaks speak Russian much better than Russians speak English. Russian was used in the Russian Empire and the Soviet Union, and nowadays is in use and spoken in areas of Central and Eastern Europe, and Northern and Central Asia which used to be part of the Soviet Union, or of the former Soviet Bloc, and it remains the lingua franca in the Commonwealth of Independent States. We, Russians, are very lucky to travel in this part of the world and speak our native language.

Inside the Russian Federation there are lots of languages besides Russian. They are Abaza, Adyghe, Altay, Avar, Bashkir, Burvat, Chechen, Chuvash, Erzya, Ingush, Kabardian, Kalmyk, Karachay-Balkar, Khakas, Komi-Zyrian, Lezgi, Mansi, Mari, Moksha, Nogai, Ossetic, Tatar, Tuvan, Udmurt, Yakut. About 30 languages all in all!

Although Russian is the only federally official language of the Russian Federation, there are other officially-recognized languages within Russia’s various constituencies – the Constitution of Russia only allows the republics to establish official languages other than Russian. School education is possible in two languages; children have to take their own native language and learn it and keep it.

All in all Russian is still the most geographically widespread language of Eurasia, it is the most widely spoken Slavic language. The Russian Language Center says a quarter of the world’s scientific literature is published in

Russian. Russian is one of the six official languages of the UN. It is also applied as a means of coding and storage of universal knowledge – 60-70% of all world information is published in the Russian and English languages.

So, the Russian language still holds a position of the world language. However, the adjective “global” has been used with “English” only, not with French, or Latin, nor with Esperanto, or Ido. This fact can’t but put English in a very special position for its learners.

### **English in the academic discourse**

In the school of Russian linguistics, academic discourse is understood as research of pedagogical and scientific discourses. It is not viewed as discourse about higher education; it is the discourse realized in the higher education.

Let’s have a look at the position of the English language in Russian academic environment.

At the school level, from elementary to high schools the foreign language curriculum is based on communicative syllabus. This is a relatively new thing since for decades a foreign language was taught based on a traditional model. It goes without saying cultural material is a must in the contents of education and is now included in all the textbooks. One of the main objectives of the textbooks prescribed by the Ministry of Education is “to encourage students to develop a positive attitude towards and take an interest in their own and different cultures and peoples” (Ministry of Education and Science Bill, zakonoproekt, 2012). The investigation of English as a Foreign Language (Russian EFL) teachers' perceptions of cultural aspects in Russian EFL textbooks reports that teachers identified the following aims for the incorporation of cultural material: expanding learners' understanding of the world, motivating learners to learn more about other cultures, developing a positive attitude towards other people and their cultures, raising learners' awareness of other cultures, developing learners' understanding of their own culture, identifying similarities and differences between Russian culture and international cultures, and developing learners' language ability to reflect critically on the cultural issues identified in the material (Kourova, Modianos).

I conducted a survey among the students who take English as a compulsory discipline. Some of them were freshmen, but some are already seniors who have had internships in business companies and local administration agencies (in Russian colleges and universities it is part of the curriculum to have so-called practice, or an internship, when you spend a month or two in a business company, law firm, social-protection department or any other office depending on your major. Our students try to use their skills and knowledge gained at school). The students were supposed to write their narratives describing what they think about English, why they are learning it and not any other popular language, if it’s ever going to be useful for them, etc. So, there are several things which should be shared a bit further.

In the Russian professional fields, language knowledge has gained a special position, and we do not mean a foreign language only, but Russian as well. For example, it goes without saying that labour migrants are supposed to possess Russian language skills necessary to work on the territory of the Russian Federation. In 2002 a law was passed that any migrant willing to work in the Russian Federation is supposed to prove his/her knowledge of the Russian language. How can he/she prove it? By taking an exam and, if successful, getting a certificate of proof. There are certain common linguistic competencies any job applicant (a native as well as a migrant) should possess when applying for a job. They are: literate speech, communicative skills, communicative abilities, etc. In general, it should be noted that selection of communicative skills into a separate group of professional abilities is one of the results of development of global economics. What I mean is an increase of service sector jobs, which leads to an increase of interactions with other members of the market.

In spite of these considerations, there is a negative tendency of overall literacy decrease in the economically active population. So, you can come across such things as “correct speech”, “fluent speech”, “literate writing skills” while defining “communicative skills”. The fact that such requirements exist means that not everyone possesses these skills despite having received higher education. You know, that the number of people possessing higher education is quite high in Russia.

Another thing that should be mentioned is that recruitment agencies include knowledge of a foreign language as one of the requirements to apply for a job. Statistics says that knowledge of a foreign language increases your salary in 10-30%. The students of mine agree with this fact and were saying: “You cannot hope to get a good job if you don’t speak English or better two foreign languages”, “fluent language skills increase your salary”, “even if you work as a guard you have to know English”, “specialists from all the different fields face the necessity to speak a foreign language”, etc. It is interesting to know that career perspectives stand in the same row as high social status (I am quoting my students “prestigious job”, “it’s prestigious to speak foreign languages”).

According to the State standards of education, an ability to use one of the foreign languages to communicate in the professional field is included into general cultural competencies of any specialist in any field. Learning a foreign language requires not only financial and time costs, but also diligence and hard work from a student. So, your intelligence, hard work, patience, and intellectual abilities are taken into consideration. One of the students says: “people who speak a foreign language are more well-read and more knowledgeable”, “if you have two degrees and someone else has one but speaks English, he will be a preferred candidate”.



LINGVISTIKA  
EVGENIA GULYAEVA

A generation of current students was born and raised in the new country not in the country where their parents were born. They are willing to see the world, work in other countries and meet new people. It is quite a common thing when their parents speak no foreign language and have never been abroad whereas younger generation is very flexible and mobile in these terms. It was really impressive to find out what an important role in learning a foreign language so-called cultural component plays. Our students were saying such thing like "I want to know more about British traditions", "Prince William is so cute, I like reading notes about him", "Hollywood is a dream", "I wish our Christmas was celebrated as broadly as in the USA". A language cannot live without its culture. A culture is nothing without its language. Cultural mistakes are much more serious than language ones. We are certain that learning English together with the cultural peculiarities of the countries it is spoken in is of vital importance. This what makes English global as well.

I must say that Russian students perceive English as a positive thing; they see nothing wrong about learning and using it in their studies or jobs. Learning English in Russia plays a much bigger social role than just learning any other language. Our literacy narratives have shown that learning English plays a broader social role connected with mobility, connections, and world business.

### Conclusion

In conclusion, it should be said that at the time of globalization the role of the English language in the world in general and in the academic sphere in particular is really relevant. The Russian Federation is not an exception. After the collapse of the Soviet Union the country faced the necessity to speak the leading language of the world to be able to develop business, to be involved in the academic mobility, and which is the most important to understand other cultures and be understood itself.

The narratives made by the students of the Volgograd branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration show that they consider English as the prime medium of international communication. English is seen as one of the main ways to get better employment and as a result better future. In the students' opinion the English language is really important to discover other cultures and it helps to represent their own.

The global English language is a powerful tool in academic discourse since it helps to promote knowledge and research among scientists all over the world, to be a part of the global academic community among students as well as professors, and the most important to act like citizens of a world.

### References

- CANAGARAJAH, S. 2007. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal*, 2007, 91, pgs. 923 – 939.
- CRYSTAL, D. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pgs.1 – 28.
- GULYAEVA, E. 2014. English Language Role as Mediator in Education Global Space. In: *Philologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, 1, pgs. 72 – 75.
- MECHKOVSKAYA, N. 1996. *Sozialnaya lingvistika*. Moscow: Aspekt Press, 1996.
- KACHRU, B. B. 1997. World Englishes and English-using communities. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, pgs. 66 – 87.
- KACHRU, B. B., KACHRU, Y., NELSON, C. 2009. *The Handbook of World Englishes*. Wiley-Blackwell.
- KOUROVA, A., MODIANOS, D. 2013. Inter-cultural Awareness and its Role in Enriching Students' Communicative Competence. In: *The International HETL Review, Special Issue*, 2013, pgs.60 – 70.
- PENNYCOOK, A. 2010. *Language as a Local Practice*. London: Routledge, 2010.
- WIDDOWSON, H. G. 1997. EIL, ESL, EFL: Global Issues and Local Interests. In: *World Englishes*, 16, pgs. 135 – 146.

### Kontakt

Evgenia Gulyaeva, PhD., associate professor  
Volgograd branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration  
Department of Linguistics and Intercultural Communication  
Russian Federation  
Email: evgulyaeva@gmail.com

LEXIKÁLNO-SÉMANTICKÁ ANALÝZA VIACSLOVNÝCH TERMÍNOV  
V SLOVENSKEJ A ANGLICKEJ OBCHODNEJ TERMINOLÓGII

DARINA HALAŠOVÁ

**Abstrakt**

V úvodnej časti príspevku stručne uvádzame základné poznatky z lingvistickej teórie, ktoré poslúžili ako východisko pre praktické spracovanie danej problematiky – porovnania sémantických štruktúr vybranej lexiky angličtiny a slovenčiny. Pri skúmaní sme sa sústredili na viacсловné termíny používané v obchodnej terminológii. Porovnávaním významovej štruktúry vybraných termínov v oboch jazykoch sme sa pokúsili poukázať na niektoré odlišnosti a ich vplyv na tvorenie terminológie a jej používanie.

**Kľúčové slová:** sémantická analýza, viacсловný termín, korpus, terminológia medzinárodného obchodu

**Abstract**

In the introduction of this paper we present briefly some basic linguistic knowledge that serve as a starting point for practical processing of the given problem – comparison of semantic structures of some selected lexical units in English and Slovak. Our attention was focused on multi-word terms from the international trade terminology. By comparing the semantic structures of both languages we tried to point at some differences and their impact on formation and use of word partnerships belonging to the given terminology.

**Key words:** multi-word term, corpus, terminology of international trade

**Úvod**

V príspevku si všímame vzájomné ovplyvňovanie sa dvoch jazykov patriacich do rôznych vetiev indoeurópskej jazykovej rodiny. Jedným z jeho prejavov je aj využívanie lexikálnych jednotiek jedného jazyka (zdrojového) na obohatenie lexiky cieľového jazyka, pričom sa zameriame na vplyv angličtiny ako zdrojového jazyka na tvorenie nových slov – termínov slovenskej obchodnej terminológie a budeme analyzovať niektoré termíny zo slovenskej obchodnej terminológie a porovnávať ich s ich anglickými ekvivalentmi.

Skúmaním a analyzovaním odborných pojmov a termínov sa zaoberá jazykovedná disciplína terminológia. Terminológiou tiež označujeme činnosť, pri ktorej získavame, analyzujeme a tvoríme termíny pre určitú oblasť tak, aby to zodpovedalo potrebám používateľov. Termín terminológia sa používa aj na označenie sústavy pomenovaní (termínov) týkajúcich sa jednej oblasti ľudského poznania. Paradoxne tento termín je viacvýznamový (polysémantický), a teda nespĺňa jedno z kritérií dobrého termínu – jednoznačnosť.

Na úvod je potrebné vymedziť, čo je termín. Pri výbere slov do analýzy sme vychádzali z definície pojmu termín podľa I. Masára (2000), ktorý za termín považuje prvok slovnej zásoby pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a ďalších činností. Pri lexikálno-sémantickej analýze sme použili slovenský preklad definície analyzovaných termínov tak, ako ich uvádza publikácia Medzinárodnej obchodnej komory (2008).

**Viacсловné obchodné termíny**

Termíny, ktoré skúmame, sú viacсловné a patria do obchodnej terminológie. Podľa výskumov je v slovenčine až 77% termínov viacсловných. Viacсловné termíny vznikajú spájaním slov podľa syntaktických postupov daného jazyka do väčších celkov. Syntaktické postupy dvoch jazykov, ktorých lexikálne jednotky porovnávame, nie sú totožné. Rozdielnosť postupov vyplýva z odlišnej jazykovej typológie: slovenčina patrí medzi syntetické jazyky, pre ktoré je charakteristické časté využívanie predpôn a prípon, zatiaľ čo angličtina je jazyk analytický. V tejto súvislosti je však potrebné uviesť, že ani jeden zo skúmaných jazykov nie je čistým jazykovým typom. Aj v angličtine sa využívajú pri tvorení slov predpony a prípony a slovenčina zase vyjadruje niektoré gramatické kategórie analyticky, osobitým slovom, ktoré nie je nositeľom lexikálneho významu (napr. budúci čas – *budem pracovať*).

Na analýzu sme vybrali nasledovné viacсловné termíny, ktoré predstavujú najčastejšie vyskytujúce sa typy viacсловných termínov v oboch jazykoch:

**a) baliaci list / packing list**

Ide o doklad sprevádzajúci prepravovaný tovar na ceste od predávajúceho ku kupujúcemu, v ktorom je podrobný opis tovaru ako je jeho hmotnosť, množstvo, obsah a balenie každého samostatného balíka.

Z morfológického hľadiska ide v oboch jazykoch o typ viacсловného termínu zloženého z adjektíva *baliaci* / *packing* a substantíva *list* / *list*. Aj z hľadiska významu možno považovať tieto dva termíny za takmer úplné ekvivalenty, pretože obe slová, ktoré tvoria termín, sú ekvivalentmi aj ako samostatné slová aj keď ich sémantické

LINGVISTIKA  
DARINA HALAŠOVÁ

polia nie sú celkom totožné. Slovenským ekvivalentom anglického slova *list* je slovo *zoznam* a anglickým ekvivalentom slovenského slova *list* je *letter*. Substantívum *list* sa v oboch jazykoch aj v iných obchodných termínoch napr. *price list cenník* alebo *záručný list*.

(... *zasiela maďarský partner*) – *keď je tovar pripravený na expedíciu, zašle nášmu špeditérovi **baliaci list***. *Tlačivo obsahuje podrobný popis zásielky vrátane množstva, dátum expedície, názov dopravcu* (ukážka z dennej tlače, zdroj SNK)

Príkladov na tento typ viacslovného termínu by sme mohli uviesť niekoľko, pretože ide o častý typ, v ktorom sa prídavné meno kladie pred určované substantívum: napr. *shipping documents/prepravné doklady*, *multimodal transport/multimodálna doprava*, *commercial invoice/obchodná faktúra*.

**b) customs broker / colný deklarant**

Ide o profesiu zástupcu vývozcu alebo dovozcu pri spracovaní colných deklarácií a iných formalít a platí clá a dane. Pri tomto termíne sa prejavuje typologická odlišnosť oboch jazykov; zatiaľ čo v angličtine toto dvojslovné pomenovanie tvoria dve podstatné mená *customs a broker*, ich slovenským ekvivalentom je dvojslovný termín zložený z prídavného mena *colný* a určovaného podstatného mena *deklarant*. Prvá časť oboch ekvivalentných termínov sa líši v oboch jazykoch morfológicky – substantívum *customs* proti adjektívu *colný*, pričom sémanticky sa nelíšia. Druhá časť je naopak morfológicky rovnaká substantívum *broker* a *deklarant*, ale ich sémantické polia sa celkom nekryjú. Anglické slovo *broker* podľa výkladového slovníka (Longman) uvádza dva významy:

1. someone who buys and sells things such as shares in companies or foreign money for other people synonym *stockbroker* (maklér na burze – obchodník s cennými papiermi);
2. someone who arranges sales or business agreements for other people: *a real estate broker* tiež *customs broker* (sprostredkovateľ predaja alebo podnikateľských zmlúv pre iné osoby)

Pri slovenskom slove *deklarant* sa v Krátkom slovníku slovenského jazyka (2003) uvádzajú tieto dva významy:

1. kto pripravil al. podpísal deklaráciu; kto vyjadril súhlas s deklaráciou: *martinskí deklaranti*; *zhromaždenie deklarantov*;
2. práv., admin. kto sa profesionálne zaoberá deklaráciami, deklarovaním: *colný d.*; *splnomocňovať deklarantov na výkon tranzitnej deklarácie*, **deklarantka** -ky -ziek ž.

Pre prvý uvádzaný význam slovenského slova *deklarant* nemá angličtina ekvivalent v podobe substantíva, a slovenským ekvivalentom prvého uvádzaného významu anglického slova *broker* je *maklér*.

- *Realitný maklér vám vie najlepšie poradiť z toho dôvodu, že dlhodobo a aktívne sleduje lokálny trh nehnuteľností.*
- *Tretiu skupinu tvoria pracovníci spoločností, ktorých spája označenie poisťovací maklér. Idea poisťovacieho maklérstva prišla k nám automaticky s rozvojom poisťného trhu so vstupom ...*
- *Maklér potom spätne odkúpi akcie za vyššiu cenu a ak sa obnoví cena na trhu, maklér opäť odpredá akcie bez straty.*
- *Po prilete tovaru do Bratislavy telefonicky kontaktuje **colný deklarant** našej spoločnosti príjemcu, ktorého oboznámi s podmienkami zastupovania v colnom konaní, a ...* (ukážky z dennej tlače, zdroj SNK).

Tento typ viacslovných termínov (substantívum a substantívum) je veľmi častý v angličtine, pričom jeho slovenským ekvivalentom je typ adjektívum a substantívum, napr. *sale contract* a *kúpna zmluva* a pod.

**c) door-to-door transport/preprava door to door**

Tento viacslovný termín v slovenčine vznikol spojením anglického adjektíva *door-to-door*, ktorý sa používa pred substantívami. Najznámejší je termín *door-to-door salesman* – ide o predajcu, ktorý ponúka tovar na predaj tak, že navštevuje potenciálnych kupujúcich priamo u nich doma. V slovenčine existuje jeho ekvivalent v termíne *podomový obchodník*.

*... neustále vracali, preto si objednaný tovar nechali poslať tam, kde práve pôsobili. Skúsený podomový obchodník už dokázal presne odhadnúť množstvo aj sortiment tovaru pre tú či onú trasu.*

*... som napísala žiadosť viac ako iní za celý život. Práca? Nič. Ak si môžem odmyslieť „door-to-door“ poisťovacích agentov, finančných poradcov či predavačov širokospektrálnych zbytočností ...* (ukážky z dennej tlače, zdroj SNK).

LINGVISTIKA  
DARINA HALAŠOVÁ

Na rozdiel od anglického termínu *door-to-door salesman*, ktorý má slovenský ekvivalent podomový obchodník, termín používaný v medzinárodnej preprave *door-to-door preprava*, alebo *preprava door-to-door* je termínom, pri ktorom sa rozširuje význam určujúceho substantíva *preprava* pomocou anglického adjektíva *door-to-door*.

Takýto typ viacsovného pomenovania je v slovenčine pomerne častý napr. *systém just-in-time*, *on-line predaj*. V niektorých takýchto kombinovaných viacsovných termínoch nastal určitý posun smerom k ich adaptácii v prijímajúcom jazyku (slovenčine), napríklad v termíne *chartrové služby* sa k anglickému základu *charter-* pridala slovenská slovotvorná prípona *ta*, aby sa vytvorilo adjektívum *chartrové*, ktorým sa rozširuje význam určujúceho substantíva *služby*. V tomto termíne sa zatiaľ zachoval anglický pravopis slova *chartrový*, i keď sa toto slovo vyslovuje ako *čartrový*, čo odporuje zásade slovenského pravopisu píš ako počuješ.

*Tento druhý najväčší španielsky chartrový dopravca vystriedal u nás malú španielsku ....* (ukážka z dennej tlače, zdroj SNK).

**d) public relations/styk s verejnosťou**

Tento pomenovania je príkladom termínu, ktorý síce má slovenský ekvivalent, ale v praxi sa uprednostňuje veľmi často výraz prebratý z angličtiny. Časté je aj používanie jeho skratky PR s anglickou výslovnosťou *pí ár*. Veľa takýchto termínov je marketingovej terminológii, ktorá sa na Slovensku začala budovať až po politicko-spoločenských zmenách po roku 1989, a preto obsahuje veľa termínov prebratých z angličtiny, a ktoré nie sú v slovenčine ešte dostatočne adaptované, ako napríklad *cash and carry*, *business-to-business marketing*, *smart shopper* a pod.

- ... najčastejšie cesty odídených novinárov aj tak smerujú do politických strán alebo rozličných public reklations agentúr.
- Kto a za akých zákonných podmienok môže u nás nakupovať vo veľkoobchodoch typu „cash and carry“? A hlavne, za aké ceny? S daňou a či bez nej? Apropos, ktorá právna norma upravuje spomínané ... (ukážky z dennej tlače, zdroj SNK).

**Záver**

V posledných rokoch možno pozorovať možno pozorovať určitú rezignáciu na snahu využívať jazykové prostriedky slovenčiny pre vytvorenie termínov pomenúvajúcich nové skutočnosti. V odbornej obchodnej terminológii je to zrejme čiastočne zapríčinené tým, že v medzinárodnom obchode je nutné používať cudzie jazyky, mnohé doklady sprevádzajúce tovar na ceste od predávajúceho ku kupujúcemu musia byť vystavené v angličtine, nemčine alebo francúzštine. Do medzinárodného obchodu je zapojených mnoho podnikateľských subjektov, medzi ktorými je veľa nadnárodných firiem, v ktorých je angličtina firemným jazykom, čo tiež vzbudzuje pocit zbytočnosti využívať slovotvorné možnosti slovenčiny.

**Literatúra**

- Dictionary of Contemporary English*. 2003. Harlow: Pearson Education Limited. 5. Vydanie, 2003.
- DYNDÁ, A., DYNDOVÁ, E. 2014. *Slovensko-anglický obchodný poradca*. Bratislava: Iste Science, 2014.
- Guide to Export-Import Basics*. 2008. Paríž: Publikácia č. 685 Medzinárodnej obchodnej komory. 3. vydanie, 2008.
- HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1956.
- MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: VEDA, 1991.
- Kol. 1999. *Kľúčové slová v medzinárodnom obchode*. Bratislava: SOPK, 1999.
- Slovenský národný korpus*. Dostupné online na <http://www.korpus.juls.savba.sk>
- The British National Corpus*. Dostupné online na <http://www.natcorp.ox.ac.uk>
- Kol. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka A-G*. Bratislava: VEDA, 2006.
- Kol. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. vydanie. Bratislava: VEDA, 2003.

**Kontakt**

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



JAZYKOVÝ ÚZUS A MENTÁLNY LEXIKÓN BILINGVÁLNYCH ĽUDÍ<sup>1</sup>

KATALIN KRALINA HOBOTH

**Abstrakt**

Pojem dvojjazyčnosti a dvojjazyčných ľudí bol aj je definovaný z rôznych hľadísk. Jazykový úzus dvojjazyčných sa však líši od jazykového úzu jednojazyčných, môžu sa v ňom vyskytnúť kontaktné javy aj striedania kódov. Vo svojom príspevku by som chcela predstaviť charakteristické znaky jazykového úzu a mentálneho lexikónu bilingválnych ľudí.

**Kľúčové slová:** bilingvizmus, mentálny lexikón, jazykový úzus

**Abstract**

The term of bilingualism and bilingual people was and is defined from several aspects. Language usage of bilingual and monolingual people is different, bilingual usage is characterised by contact phenomena and code switching. In my paper I would like to present characteristic elements of language usage and mental lexicon of bilingual people.

**Keywords:** bilingualism, mental lexicon, language usage

**Úvod**

Dvojjazyčnosť, jazykový úzus bilingválnych ľudí a ich mentálny vývin boli aj sú predmetom rôznych výskumov a štúdií, napriek tomu však nie sú známe všetky procesy, ktoré prebiehajú v mentálnom lexikóne viacjazyčných ľudí. Pojem bilingvizmu je definovaný z rôznych hľadísk, je spojený s rôznymi predstavami, niekedy aj s predsudkami.

Po objasnení základných teoretických otázok bilingvizmu by som chcela vo svojom príspevku zhrnúť poznatky o mentálnom lexikóne bilingválnych ľudí, predstaviť charakteristické znaky viacjazyčného jazykového úzu a poukázať na niektoré nepresné predstavy a mýty spojené s touto tematikou

**Pojem bilingvizmu**

Skutnabb-Kangas vníma jazyk ako „spojovací článok medzi ľuďmi“ (1, 2000, s. 9). Jazyk je prostriedok, pomocou (aj) ktorého vnímame a spoznávame okolitý svet, komunikujeme s ľuďmi: tvoríme významy, ktoré spájame s vhodnými jazykovými formami a v jazykovom diškurze sprostredkované sémantické významy komunikační partneri vytvárajú, spracovávajú (Tolcsvai Nagy, 2011, s. 268). V spoznávaní okolitého sveta zohráva podstatnú úlohu materinský jazyk. Ale čo je vlastne materinský jazyk?

Sociológia z hľadiska pôvodu ako materinský označuje jazyk, ktorý sa človek naučil ako prvý. Lingvistika vychádza z kritéria kompetencie a za materinský označuje najlepšie ovládaný jazyk. Sociolingvistika z hľadiska funkcie za materinský považuje najviac používaný jazyk. Psychológia a sociálna psychológia z hľadiska identifikácie ako materinský označuje jazyk, s ktorým sa človek sám identifikuje (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 32). Pri zohľadnení uvedených definícií spomínaný jav presnejšie vyjadrujú pojmy prvý jazyk alebo vernakulárny jazyk, ktorý môžeme chápať ako jazykový variant, čo si človek osvojil ako prvý a identifikuje sa s ním (por. Skutnabb-Kangas, 2000, s. 35 – 36). Väčšina ľudí si však osvojí viac jazykov, bilingvizmus a multilingvizmus sa vyskytuje vo svete častejšie ako monolingvizmus (Hornáková, 2007, s. 5). Vstupom Slovenska do Európskej únie a možnosťou zahraničných študijných pobytov, pracovných príležitostí, pôsobením multinacionálnych firiem na slovenskom pracovnom trhu sa dostáva otázka viacjazyčnosti stále viac do centra pozornosti.

*Krátky slovník slovenského jazyka* definuje bilingvizmus ako jav *aktívneho používania dvoch jazykov* (Kačala, Pisárčiková, 1987, s. 47), avšak chápanie tohto pojmu vôbec nie je také jednoduché. Dvojjazyčnosť je vnímaná a definovaná z rôznych hľadísk a má rôzne stupne, od kritéria rovnakého ovládania obidvoch jazykov ako rodený hovoriaci až po schoposť komunikácie v danom jazyku. Z funkčného hľadiska za dvojjazyčných považujeme ľudí, ktorí vo svojom každodennom živote používajú dva jazyky (Lanstyák, 2000, s. 140). Podľa Štefánika dvojjazyční disponujú schopnosťou používať dva jazyky (Štefánik, 2000; pozri aj Lanstyák, 2000, s. 140).

Dvojjazyčným sa človek môže stať rôznymi spôsobmi. Súčasne dva jazyky sa dieťa učí väčšinou vo viacjazyčných rodinách, keď rodičia komunikujú s dieťaťom rôznymi jazykmi. Väčšina dvojjazyčných sa však druhý jazyk začne učiť v inštitucionálnom prostredí (Skutnabb-Kangas, 2000, s. 46). Druhý jazyk sa môže odlišovať od cudzieho jazyka na základe kritéria, či je daný jazyk používaný ako prostriedok každodennej komunikácie (Skutnabb-Kangas, 2000, 112 – 113).

<sup>1</sup> Vyjadrujem poďakovanie PhDr. Dagmar Špildovej za jej štylistické rady.



LINGVISTIKA  
KATALIN KRALINA HOBOTH

Jazykový úzus dvojjazyčných sa líši od jednojazyčných, totiž: 1) u viacerých bilingválnych sú jazykové kompetencie v jednotlivých jazykoch asymetrické, jeden jazyk je dominantný, 2) dvojjazyční poznávajú dva jazykové systémy a počas komunikácie v jednom jazyku nie je možné „vypnúť“ druhý jazyk, preto sa v jazykovom úze môžu vyskytnúť znaky interferencie (Navracscics, 2005, s. 198; por. Lanstyák, 2000, s. 155). Odborníci sa okrem skúmania charakteristických znakov dvojjazyčného jazykového úzu venujú aj otázkam fungovania bilingválneho mentálneho lexikónu, spájania sémantických významov s jazykovými znakmi a tvorenia obsahov v jednotlivých jazykoch.

### Mentálny lexikón

Mentálny lexikón vytvára spojenie medzi sémantickým obsahom a jazykovou formou a ukladá osvojené, navzájom spojené jazykové prvky a informácie, funguje ako slovník jednotlivca (Navracscics, 2005, s. 198; 2007b, s. 13 – 14). V súvislosti s dvojjazyčnosťou sa skúma, či sa ukladanie jednotlivých jazykov uskutočňuje v rovnakom lexikóne alebo v dvoch rôznych.

Ľavá hemisféra mozgu je centrom logického, abstraktného myslenia, v pravej hemisfére sa uskutočňuje konkrétne myslenie (Gósy, 1999, s. 30). Jazykové činnosti prebiehajú v ľavej hemisfére mozgu: vnímanie v oblasti Wernicke a tvorba reči v oblasti Broca, ale do koordinácie rečových a jazykových procesov je zapojená aj pravá hemisféra. Podľa výsledkov niektorých výskumov vykonaných na pacientoch s afáziou sa konštatovalo, že u bilingválnych ľudí so symetrickými jazykovými kompetenciami v oboch jazykoch je pravá hemisféra mozgu do rovnakej miery zapojená do jazykových činností ako ľavá. Podľa niektorých hypotéz v prvom jazyku je silnejšia aktivita ľavej, v druhom jazyku pravej hemisféry (Navracscics, 2010, s. 22). Iné hypotézy vychádzajú zo spôsobu osvojenia si jazykov: pri prirodzenom osvojovaní si druhého jazyka je silnejšia pravostranná mozgová aktivita. Keď druhý jazyk bol osvojený v inštitucionálnom prostredí, ľavá strana mozgu je aktívnejšia (Navracscics, 2010, s. 23). Odborníci však v tejto otázke nie sú jednotní, niektorí spochybňujú aj hypotézu zvýšenej aktivity pravej hemisféry (Navracscics, 2007b, s. 31 – 32).

Zatiaľ ani psycholingvisti nie sú jednotní v tom, či mozog jednotlivé jazyky ukladá na rovnakom mieste alebo oddelene. Existujú rôzne teórie. Niektorí odborníci vidia súvislosť medzi ukladáním jednotlivých jazykov a spôsobom ich osvojenia si. Podľa nich u hovoriacich so zloženým bilingvizmom, t. j. keď si osvojujú druhý jazyk v inštitucionálnom prostredí, jazyky majú byť reprezentované v jednom systéme. U hovoriacich s koordinovaným bilingvizmom (jeden človek – jeden jazyk) majú byť jazyky reprezentované oddelene (Navracscics, 1998, s. 15).

Podľa Krolla a Stewarta bilingválni dominantní v jednom jazyku ukladajú jazykové informácie v dvoch odlišných systémoch, pojmová reprezentácia v druhom jazyku sa uskutočňuje cez prvý jazyk. Naproti tomu tí, ktorí disponujú symetrickými kompetenciami, aktivujú sémantický obsah nezávisle od jazyka, pojem je reprezentovaný v mozgu jednotne (Navracscics, 2000, s. 149; 2005, s. 197; 2007b, s. 38 – 39).

Ďalší odborníci, ako napríklad Leopold, presadzujú názor jednotného systému, podľa ktorého dieťa na začiatku osvojovania si jazykov neoddeľuje dva jazykové systémy, používa hybridný jazykový systém, ktorý sa postupne oddelí. Podľa Volterru a Taschnera jazykový vývin bilingválnych detí prebieha v troch fázach. V prvej fáze deti disponujú jednotným lexikálnym systémom. V druhej fáze sú lexikálne kódy oddelené, ale syntaktický systém je stále jednotný. Až v tretej fáze sa jazykový kód úplne oddelí (Navracscics, 1998, s. 87 – 88). Kritikom tejto teórie je napríklad Grosjean, podľa ktorého dvojjazyčné deti už v ranom veku dokážu rozlíšiť jednotlivé jazykové systémy (Navracscics, 1998, s. 90). Podľa Judit Navracscicovej bez ohľadu na spoločné alebo oddelené ukladanie jazykov existuje jedna spoločná pojmová úroveň, ktorá zahŕňa sémantický obsah (Navracscics, 2007b, s. 161). Na základe predstavených názorov vidíme, že otázka ukladania jednotlivých jazykov v mozgu je ešte stále otvorená.

Pri osvojovaní si druhého, tretieho jazyka môžeme v ontogenéze detskej reči pozorovať rovnaké fázy a procesy ako pri prvom jazyku. Deti, s ktorými boli výskumy vykonané, už vo veku troch-štyroch rokov si oddelili jazykové systémy a tretí jazyk si osvojili zásadne rýchlejšie ako predošlé. Jednotlivé ontogenetické fázy prebiehali rýchlejšie vďaka skúsenostiam získaným v osvojovaní si prvého a druhého jazyka (Navracscics, 2007a, s. 97 – 100). Jazykový úzus bilingválneho dieťaťa sa však na začiatku vývinu môže líšiť od jazykového úzu jednojazyčných. Niektorí rodičia majú v tejto fáze obavy, či dieťa nebude miešať jazyky, či nedochádza k poruche rečového vývinu, či mentálny vývin dieťaťa nezaostane. Mýtus, že osvojovanie si dvoch jazykov nepriaznivo pôsobí na inteligenciu dieťaťa, vyvrátili viaceré výskumy. Už od narodenia si dieťa môže osvojovať dva jazyky. Jazykové kompetencie nie sú ovplyvnené samotnou skutočnosťou dvojjazyčnosti, ale inými faktormi, ako sú výchova, kvalita a kvantita kontaktu s jazykom, motivácia atď. (Hornáková, 2007, s. 4). Brain Briefings poukázal na to, že u dvojjazyčných je zásobovanie mozgu kyslíkom a krvou väčšie ako u jednojazyčných, čo môže prispievať k zníženému výskytu demencie a Alzheimerovej choroby, k lepšej koncentrácii a k lepšiemu školskému výkonu u detí (Navracscics, 2010, s. 23). Ildikó Vančo vykonala výskum medzi jednojazyčnými a dvojjazyčnými žiakmi základných škôl a dospela k názoru, že v priemere monolingválne deti nedosiahli lepšie výsledky ako bilingválne (Vančóné Kremmer, 2007, s. 60). Dôležitá je však dôslednosť rodičov a najlepšou metódou sa ukázal model jeden človek – jeden jazyk.

LINGVISTIKA  
KATALIN KRALINA HOBOTH

### Jazykový úzus bilingválnych

V jazykovom úze jednojazyčných a dvojjazyčných môžeme pozorovať odlišnosti, vplyv druhého jazyka, tzv. interferencia sa objavuje nielen v jazykovom úze jednotlivých hovoriacich, ale (v prípade menšín) aj v jazykovom variante používanom v danom prostredí.

V jazykovom úze dvojjazyčných jednotlivcov môžeme pozorovať jazykové výpožičky, príčinou ktorého sú väčšinou jazykové nedostatky. Jazykové nedostatky – ako na to poukázal aj napr. István Lanstyák – sa prejavujú v samotnom menšinovom jazykovom variante, ale aj v jazykových znalostiach dvojjazyčných neznalosťou konkrétneho jazykového prvku (Lanstyák, 2000, s. 161, 176 – 177). Dôsledkom interferencie vznikajú kontaktné javy a striedania kódov. Keď dvojjazyčný hovoriaci nepozná jazykovú formu pojmu v danom jazyku, nedostatok vyrieši buď 1. zmenou kódu: v diškurze s bazovým jazykom A daný pojem pomenuje jazykovou formou jazyka B, 2. používa od kodifikovaného variantu odlišný výraz (pozri napr. Hoboth, 2007, 2009; Lanstyák, 2000, 2002, 2005a, b). Jazykové nedostatky sa objavujú aj v menšinových jazykových variantoch, napríklad niektoré registre (odborný register) štandardnej maďarčiny na Slovensku chýbajú (Lanstyák, 2000, s. 156 – 157, 161, 176 – 177; Misad, 2009, s. 14; Szabómihály, 2010, s. 210 – 211).

Keď dvojjazyční svoje štúdium absolvujú v druhom jazyku, často neovládajú napríklad kodifikovanú terminológiu svojho odboru vo svojom prvom jazyku, lebo si ju neosvojili v inštitucionálnom prostredí. Na pomenovanie daného pojmu vo svojom prvom jazyku používajú buď výraz odlišný od kodifikovaného termínu alebo jazykovú výpožičku zo svojho druhého jazyka.

Dotazníkovou metódou boli skúmané terminologické znalosti dvojjazyčných respondentov – študentov stavebníctva. Cieľom výskumu bolo (aj) zistenie terminologických rozdielov v jednojazyčnom a dvojjazyčnom prostredí (Hoboth, 2013).

Respondenti mali v dotazníku napríklad preložiť slovenské výrazy do maďarčiny, označiť, ktoré z uvedených variantov používajú. Nasledovná tabuľka predstavuje niektoré jazykové výpožičky, ktoré sa vyskytovali v ich odpovediach:

Tabuľka 1 Jazykové výpožičky

	slovenský výraz	dotazník	kodifikovaný maďarský výraz
1.	kolaudácia	kol(l)audáció	használatbavételi engedély
2.	poter	potyer	esztrich
3.	urbanizmus	urbanizmus	urbanisztika
4.	technické zariadenie budov	az épület(ek) technikai / műszaki berendezése(i),	épületgépészet
5.	inžinierske stavby	mérnöki épületek/épitmények	mélyépitmények
6.	stavebné povolenie	építkezési engedély	épitési engedély

Menšinové varianty 1 – 3 sú jazykové výpožičky, v mentálnom lexikóne respondentov bol pojem pravdepodobne spojený so slovenským výrazom. Výrazy 4 – 6 sú doslovné preklady (kalky). Od kodifikovanej maďarčiny je odlišný maďarský preklad výrazu *technické zariadenie budov*, ktorý obsahuje nezhodný prívlastok, pričom tento sa v maďarskom jazyku nevyskytuje. V príklade *inžinierske stavby* prívlastok aktivoval v respondentoch podstatné meno *inžinier* 'mérnök', na základe ktorého vznikol doslovný preklad, nedošlo k spojeniu pojmu s maďarskou jazykovou formou a pravdepodobne ani so sémantickým významom. V poslednom príklade tiež môžeme pozorovať rozdiel vo variantoch (Hoboth, 2013, s. 119 – 126). Na základe vyššie uvedených príkladov môžeme predpokladať, že odborné pojmy u respondentov nevytvárajú spojenie s prvým jazykom, ale s druhým. Daný pojem aktivuje sémantický význam, s ktorým sa spája buď jeden (slovenský) jazykový variant, alebo v prípade spojenia s dvomi variantmi k druhému sa respondent dostane cez slovenský výraz.

Nasledovná tabuľka predstavuje také pojmy, v prípade ktorých sa aktivoval nesprávny sémantický význam:

Tabuľka 2 Výrazy s rôznym sémantickým významom

	slovenský výraz	kodifikovaný maďarský výraz	dotazník
1.	okenný preklad	ablakáthidalás	1. ablakpárkány, 2. ablakfordítás
2.	nosná konštrukcia	tartószerkezet	orrkonstrukció

LINGVISTIKA  
KATALIN KRALINA HOBOTH

Prvý príklad aktivoval v jednom respondentovi pojem *parapet*. V ďalšom respondentovi sa aktivoval iba význam *prekladu* ako činnosti prekladania a s doslovným prekladom vytvoril nesprávne zložené slovo. Podobný jav môžeme pozorovať aj v druhom prípade, v ktorom prívlastok v respondentovi aktivoval pojem časti ľudského tela a s doslovným prekladom vytvoril nesprávny maďarský výraz (Hoboth, 2013, s. 122 – 123). V uvedených príkladoch nedošlo v mentálnom lexikóne k spojeniu jazykovej formy a sémantického významu.

Uvedené príklady tiež poukazujú na to, že v mentálnom lexikóne bilingválnych ľudí prebiehajú rôzne procesy a spojenie jednotlivých jazykov a výrazov závisí od rôznych skutočností.

### Záver

Cieľom príspevku bolo zhrnutie zásadných informácií o bilingvizme, o dvojjazyčnom mentálnom lexikóne a jazykovom úze, kde je ešte veľa nezodpovedaných otázok. Aj uvedené príklady poukázali na nutnosť ďalších výskumov.

Svoj príspevok by som chcela uzavrieť slovami Skutnabb-Kangas: „Ak človek rozumie viac jazykov a zoznámi sa s niekoľkými kultúrami zvnútra, sú väčšie šance, že si bude vážiť iné kultúry, jazyky a ľudí. ... Vzdelávanie k dvojjazyčnosti a k rešpektovaniu mnohých kultúr je najlepšou formou práce pre mier.“ (2, 2000, s. 289).

### Zoznam bibliografických odkazov

1. SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. *Menšina, jazyk, rasizmus*. Bratislava: Vydavateľstvo Kalligram, s. 9.
2. SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. *Menšina, jazyk, rasizmus*. Bratislava: Vydavateľstvo Kalligram, s. 289.

### Zoznam použitej literatúry

- GÓSY, M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina.
- HOBOTH, K. 2007. *Nyelvkiépülés. Megakadásjelenségek, kódváltások és kontaktusjelenségek egy kétnyelvű férfi nyelvhasználatában*. Bratislava: FF UK. Diplomová práca.
- HOBOTH, K. 2009. *A szakterminológia oktatásának vizsgálata a losonci Winkler Oszkár Építőipari Szakközépiskolában*. Nitra: FSS. Rigorózna práca.
- HORNÁKOVÁ, K. 2007. *Interné materiály pre kurz Bilingvizmus*. Inštitút detskej reči. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Bilingvizmus2.pdf>
- KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M. 1987. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda.
- Kralina HOBOTH, K. 2013. *Kétnyelvűség a szlovákiai magyar tannyelvű építészeti középiskolák szaknyelvoktatásában*. Nitra: FSS. UKF. Dizertačná práca.
- LANSTYÁK, I. 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Pozsony: Osiris Kiadó-Kalligram Könyvkiadó-MTA Kisebbségkutatói Műhely.
- LANSTYÁK, I. 2002. A magyar nyelv állami változatainak kodifikálásáról. In: LANSTYÁK, I., SZABÓMIHÁLY, G. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Bratislava: Kalligram.
- LANSTYÁK, I. 2005a. A kódváltásról – nyelvtani szempontból. In: *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 7/2, 121 – 130.
- LANSTYÁK, I. 2005b. A kódváltás nyelvtani aspektusának néhány kérdése a szlovákiai magyar beszélőközösségekben. In: LANSTYÁK, I., VANČONÉ KREMMER, I. *Nyelvészetről – változatosan*. Dunajská Streda: Gramma, 77 – 120.
- MISAD, K. 2009. *Nyelvi kontaktusok*. Dunajská Streda: Lilium Aurum.
- NAVRACSICS, J. 1998. *A kétnyelvű gyermek*. Corvina.
- NAVRACSICS, J. 2000. A mentális lexikon rendezettségének és a nyelvtanulás módjának összefüggései. In: MOLNÁR, I., KLAUDY, K. *Papp Ferenc akadémikus 70. születésnapjára. Barátok, pályatársak, tanítványok tanulmányai, visszaemlékezései*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 144 – 150.
- NAVRACSICS, J. 2005. A kétnyelvű mentális lexikon működésének kérdéséhez. In: DOBOS, Cs., KIS, Á., LENGYEL, Zs., SZÉKELY, G., TÓTH, Sz. *Mindent fordítunk és mindenki fordít. Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Vydavateľstvo SZAK, 197 – 202.
- NAVRACSICS, J. 2007a. A korai háromnyelvűség kialakulásának folyamata. In: BÁRCZI, Zs., VANČONÉ KREMMER, I. *Nyelv – Irodalom – Társadalom*. Nitra: FSS, 91 – 101.
- NAVRACSICS, J. 2007b. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- NAVRACSICS, J. 2010. *Egyéni kétnyelvűség*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

LINGVISTIKA  
KATALIN KRALINA HOBOTH

- SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. *Menšina, jazyk, rasizmus*. Bratislava: Vydavateľstvo Kalligram.
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- SZABÓMIHÁLY, G. 2010. A magyar szaknyelv és szakstílus Magyarország határain túl. In: *DOBOS, Cs. Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolc – Budapest: Miskolci Egyetem–Tinta Könyvkiadó.
- TOLCSVAI NAGY, G. 2011. Kognitív egység és funkcionális változás a magyar nyelv történetében. In: *Magyar Nyelv. 107. évf., 3. szám, 257 – 276*. [http://www.c3.hu/~magyarnyelv/11-3/tolcsvain\\_113.pdf](http://www.c3.hu/~magyarnyelv/11-3/tolcsvain_113.pdf)
- VANČONÉ KREMMER, I. 2007. *A beszédértés és a szövegértés problémái magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél*. Nitra: FSS.

Kontakt

PaedDr. Katalin Kralina Hoboth, PhD.  
Slovenská technická univerzita v Bratislave  
Stavebná fakulta  
Katedra jazykov  
Radlinského 11, 813 68 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: [katalin.hoboth@stuba.sk](mailto:katalin.hoboth@stuba.sk)

## PLEONAZMY V SÚČASNEJ RUMUNČINE

JÁN KERESTY

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá prítomnosťou pleonastických pomenovaní v súčasnej rumunčine v písomných i ústnych prejavoch, ktoré sú v rumunskom prostredí považované za chyby vo vyjadrovaní. V prvej časti sa poukazuje na chápanie pleonazmu z pohľadu rumunskej jazykovedy a na jeho terminologické vymedzenie a jeho vnímanie bežnými používateľmi jazyka. Druhá časť prináša prehľad rôznych pleonastických výrazov považovaných v rumunčine za chyby a niektoré z nich sa ilustrujú príkladmi ich výskytu vo výpovediach.

**Kľúčové slová:** pleonazmus, rumunský jazyk, chyby v prejave, etymológia, logické chyby

**Abstract**

The paper discusses the presence of pleonastic expressions regarded as errors of expression by the Romanian society in the contemporary Romanian language, in both written and oral language communication. The first part examines the understanding of pleonasm and its terminological definition by the Romanian linguistic literature, as well as the perception of pleonasm by the common Romanian language speakers. The second part provides an overview of various pleonastic expressions considered in Romanian as mistakes and illustrates some of them with examples of their occurrence in utterances.

**Keywords:** pleonasm, Romanian language, errors of expression, etymology, logical mistakes

**Úvod**

Pleonastické slovné spojenia, ktoré sú prítomné vo všetkých jazykoch, považujú Rumuni za vážne chyby vo vyjadrovaní narúšajúce čistotu prejavu. Výrazy zložené zo slov, z ktorých jedno opakuje myšlienku vyjadrenú druhým (alebo viacerými), mnohí Rumuni citlivo vnímajú a odmietajú, zatiaľ čo mnohí ďalší ich bežne používajú. Ochrancovia spisovného jazyka pravidelne upozorňujú na pleonastické slovné spojenia, ktoré by sa podľa ich názoru nemali používať. Zanietene poukazujú na ich pleonastickú povahu, založenú niekedy na logike, inokedy na etymológii. V prípade etymologických pleonazmov sa rumunskí jazykovedci snažia etymológiu vysvetliť a ozrejmiť tým bežnému používateľovi jazyka príbuznosť slov v rámci pleonastického slovného spojenia.

Téme pleonazmus sa venujú aj mnohí autori gramatických príručiek, ktorých práce často obsahujú zoznamy najbežnejších pleonazmov a rady, akými výrazmi ich nahradiť s cieľom vyhnúť sa im. Niektorí autori zostavujú dokonca celé slovníky pleonazmov ako pomôcky pre bežných používateľov jazyka. Napriek tomu je výskyt pleonazmov v bežnej rumunčine pomerne hojný.

V tomto príspevku priblížime lingvistický status pleonazmu a jeho terminologické vymedzenie podľa rumunskej jazykovednej literatúry, ako aj vnímanie pleonastických výrazov bežnými používateľmi jazyka. Ďalej sa budeme venovať prehľadu rôznych typov pleonastických konštrukcií v súčasnej rumunčine a prinesieme niekoľko príkladov pleonastických výrazov, ktoré sa často vyskytujú v internetových vydaniach novín v rumunskom jazyku.

**Pleonazmy v rumunskej jazykovede a v rumunskej spoločnosti**

Pod pojmom *pleonazmus* rozumieme vo všeobecnosti také slová, či slovné spojenia, ktoré sú založené na hromadení významovo blízkych výrazov (niekedy synonym) pre vyjadrenie jedného sémantického obsahu. V bežnom vyjadrovaní sú zvyčajne znakom nebanlivého prejavu a nadbytočnosti pri komunikácii, v literatúre ich zas považujeme za výrazové slohové prostriedky (štylistické figúry) ([ELR 2001], s. 433; [KSSJ]; [SCS2]), či dokonca za ozdoby založené na hromadení slov ([SCS1]).

Na rozdiel od slovenskej jazykovedy, ktorá pleonazmus chápe v prvom rade ako štylistickú figúru (Ivanová-Šalingová, 1965; Mistrík, 1997; Slančová, 1996), nazerá rumunská jazykoveda na pleonazmus prevažne ako na chybu vo vyjadrovaní. Mioara Avram definuje pleonazmus ako „*folosirea mai multor elemente de expresie decât ar fi strict necesar pentru redarea unui anumit conținut, alăturarea unor elemente care au un înțeles identic ori asemănător sau dintre care unul se cuprinde în altul* (1, Avram, 1996, s. 3).“ (V preklade: „*Použitie viacerých výrazových prostriedkov, než by bolo nevyhnutne potrebné pre poskytnutie určitého obsahu, spájanie prvkov, ktoré majú totožný alebo podobný význam, alebo z ktorých jeden je obsiahnutý v druhom.*“).

Diana Popescu chápe pleonazmy vyslovene ako chyby vo vyjadrovaní, ktoré vznikajú spájaním slov alebo slovných spojení s rovnakým významom, a ktorým sa treba vyhnúť (Popescu, 2006, s. 64). Rovnakým spôsobom pleonazmus definujú aj dva hlavné rumunské kodifikačné slovníky [DEX] a [NDU].

Aj Encyklopédia rumunského jazyka uvádza, že termín pleonazmus sa v jazykovede všeobecne používa najmä na označenie redundancie v komunikácii. Dopĺňa však, že táto redundancia môže byť spôsobená tak



nedbanlivosťou, ako aj potrebou vyjadrenia nástojčivosti či želaním zdôrazniť istú myšlienku. Napriek tomu sa pri hesle *pleonasm* ďalej venuje iba vysvetľovaniu rôznych typov chýb pleonastického charakteru ([ELR 2001], s. 433 – 435).

Chápanie pleonazmov ako chýb s povahou hromadenia, opakovania a redundantného použitia výrazových prostriedkov je v rumunčine zrejme spôsobené tým, že pleonazmy sú v tejto podobe v každodennej komunikácii naozaj prítomné v hojnom počte. Zrejme preto sa mnohí jazykovedci snažia tento stav napraviť a na pleonazmy neustále upozorňujú v rôznych praktických príručkách správneho prejavu a v slovníkoch pleonazmov. Deti v školách sa učia zoznamy slov, ktoré nie je vhodné navzájom spájať, aby sa vyhli použitiu pleonazmov. Z týchto dôvodov je téma pleonazmus v rumunskom prostredí živo prítomná a o pleonazmoch sa hovorí oveľa častejšie, než sme zvyknutí na Slovensku. Tento živý záujem o pleonazmy, hraničiaci až s posadnutosťou, vedie k tomu, že mnohí Rumuni majú vo zvyku poukázať na pleonazmus, ktorý práve odznel v prehovore niekoho iného alebo v ich vlastnom prejave. Rovnako pleonazmy odsudzujú aj v reči verejných činiteľov, hercov, športovcov a pod. Veľmi obľúbeným miestom, na ktorom sa k otázke pleonazmov v súčasnosti mnohí vyjadrujú, sú rôzne internetové fóra. V dôsledku tohto boja proti pleonazmom však Rumuni mnohokrát považujú za chyby všetky pleonastické výrazy, vrátane takých, ktoré sú akceptované ako ustálené slovné spojenia, alebo sú používané účelovo s cieľom zdôrazniť niektorú zo sémantických čŕt, či vyhnúť sa dvojsmyselnosti, resp. viacvýznamovosti (napr. *a auzi cu urechile sale – počuť na vlastné uši*; *bestseller de succes – úspešný bestseller*; *babă bătrână – stará baba*; *a țipa tare – hlasno kričať*; *a urma apoi – nasledovať potom*).

### Najčastejšie typy pleonazmov v súčasnej rumunčine

Zložky pleonastických slovných spojení sa nachádzajú v rôznych morfosyntaktických a lexikálno-sémantických vzťahoch, na základe ktorých možno pleonazmy rozdeliť do niekoľkých typologických skupín.

V priradovacom vzťahu sa pleonazmus objavuje najmä pri spojení synonym: *rol determinant și hotărâtor* (dosl. *rozhodujúca a rozhodujúca úloha*). Častý je tiež pleonazmus, ktorý v snahe o zdôraznenie vzniká ako výsledok juxtapozície niektorých prísloviak (*din nou iarăși – znovu opäť*) alebo niektorých spojok (*dar însă – ale však*). Vo všeobecnosti sa takáto juxtapozícia považuje za chybnú, hoci niektoré pleonazmy so zrejším žartovným podtónom vytvorené týmto spôsobom sú v hovorovom registri bežné (*în fond și la urma urmei – napokon a koniec koncov*).

V podradovacom vzťahu sa pleonazmus objavuje v štruktúrach, v ktorých je podradený vetný člen zbytočný, pretože jeho význam je už obsiahnutý vo význame nadradeného vetného člena, a to: a) menného (*babă bătrână – stará baba*; *moș bătrîn – starý dedo*; *deznodămînt final – záverečné rozuzlenie*, *concluzie finală – záverečný záver*; *un mic detaliu – malý detail*) alebo b) slovesného (*a coborî în jos – zísť/zostúpiť dolu*; *a avansa înaintea – postupovať/napredovať dopredu*; *a țipa tare – hlasno kričať*; *a urca sus – vyjsť/vystúpiť hore*; *a întreba o întrebare – opýtať sa otázku*; *a propune o propunere – navrhnúť návrh*) ([ELR, 2001], s. 433 – 435).

Pleonastický charakter môže mať v rumunčine aj vedľajšia veta, napr.: *Frigul continuă să se menșină. – Chladné počasie sa bude naďalej udržiavať*.<sup>1</sup>, kde *a se menșina (udržiavať sa) = a continua să existe sub același aspect* (dosl. *pokračovať v existencii v rovnakom vzhľade*, porov. [DEX]).

V iných prípadoch zas nadbytočný prvok opakuje myšlienku obsiahnutú v slovesnej predpone. V tejto situácii sa objavujú najmä predpony **re-** (s významom „znovu: *a refăce din nou – znovu prerobiť*; *a reînțepe iarăși – opäť znovu začať*) alebo **con-** (s významom „spolu“: *a conclucra împreună – spolu spolupracovať*). Podobne pleonasticky bývajú použité odvodené slová s príponou **-bil** (vo význame „možný“: *poate fi realizabil – môže byť realizovateľný*).

Ďalší typ pleonazmov, rozšírený, no zároveň normou prísne odsudzovaný, vzniká stupňovaním niektorých prídavných mien a prísloviak, ktorých lexikálny význam už zahŕňa myšlienku príznamu v najvyššom stupni: *mai superior (viac vyšší / viac nadriadený)*; *cel mai perfect (najviac perfektný / najperfektnejší)*. Ich použitie v komparatíve alebo superlatíve je teda neželateľné. Zoznam takýchto prídavných mien prináša napr. D. Popescu vo svojej príručke praktickej rumunčiny (Popescu, 2006, s. 64).

Veľmi rozšírené a vo všeobecnosti akceptované sú prípady, v ktorých sú zvrtné zámeno (*me, te, se* atď., vo význame slovenského *sa*), privlastňovacie zvrtné zámeno (*său, sa*; v slovenčine *svoj, svoja*) alebo privlastňovacie zámeno (*meu, mea, tău, ta* atď., v slov. *môj, moja, tvoj, tvoja* atď.) zdôraznené použitím prídavných mien *propriu* (vlastný) alebo *singur* (sám): *Se autoînviniuiește singur (Sám sa \*sebaobviňuje)*; *Își e propriul său judecător (Je sám sebe svojím sudcom)* a pod.

Častý je tiež pleonazmus, v ktorom myšlienka jedinečnosti vyjadrená príslovkami *numai (iba, len)* alebo *doar (iba, len)* je zopakovaná prídavným menom s rovnakým významom – *singur (sám)* alebo *unic (jediný)*: *Numai / doar X e singurul / unicul care... (Iba / len X je sám / jediný, kto...)*.

V niektorých prípadoch sa pleonastické výrazy môžu zafixovať aj v ustálených slovných spojeniach a v idiomatických výrazoch: *cum și în ce fel* (vo význame slovenskej spojky *ako*, dosl. *ako a akým spôsobom*); *în fel și chip* („tak, že“, dosl. *spôsobom a spôsobom*); *a fi praf și pulbere* [*byť prach a popol / byť na prach* (v zmysle *zničený, veľmi unavený*), dosl. *byť prach a prach*]; *ani de zile (celé roky / dlhé roky*, dosl. *roky dní*; podrobnejšie viď nižšie); *în ziua de azi*<sup>2</sup> (*dnes*, dosl. *v dnešný deň*); podobne v slovenčine: *pekne-krásne*.

Pleonastickú štruktúru má podľa Rumunov dokonca aj príslovkové určenie času vyjadrujúce trvanie, uvádzané spojením  *timp de... (čas, doba + genitív)*, po ktorom nasleduje časový údaj:  *timp de trei ore (tri hodiny / po dobu troch hodín, dosl. čas troch hodín)*, napr.:  *Un tren Eurostar a rămas blocat timp de aproape trei ore după ce a lovit un cerb. (Vlak Eurostar zostal po zrážke s jeleňom približne tri hodiny / po dobu troch hodín stáť.)*. Hoci sa toto slovné spojenie bežne používa (a ani v preklade do slovenčiny pomocou výrazov  *po dobu / počas* vôbec nepôsobí pleonasticky), niektorí Rumuni mu „vyčítajú“ pleonastickosť z dôvodu, že roky, dni, hodiny, minúty atď. vyjadrujú jedine čas, preto slovo  *timp* je použité redundantne. Jeho použitie navyše nie je nutné ani z pohľadu gramatiky, keďže správne sú oba z nasledujúcich variantov: 1.  *Alegătorii n-au putut vota, timp de trei ore. (Voliči nemohli hlasovať po dobu troch hodín.)*; 2.  *Alegătorii n-au putut vota trei ore. (Voliči nemohli hlasovať tri hodiny.)*

Pleonastický charakter niektorých z doposiaľ uvedených príkladov je založený na etymologickom význame. Sú to takzvané **etymologické pleonazmy**, ktoré vznikajú pravdepodobne preto, že ich pleonastická povaha je pre bežných používateľov jazyka bez vysvetlenia v mnohých prípadoch skrytá. Najčastejšie vznikajú kombináciou slov románskeho pôvodu, z ktorých jedno je často prevzaté v neskoršom období vývoja rumunčiny z iných románskych jazykov (napr.  *alegeri electorale; trecerea prin tranziție*; porov. nižšie), môžu však vzniknúť aj spojením slov slovanského pôvodu ( *a se obișnuie de obicei*; porov. nižšie), alebo kombináciou slov románskeho a slovanského pôvodu ( *a fi praf și pulbere*, porov. vyššie; kde  *praf (prach) < slovan. prachŭ a pulbere (prach) < lat. pulvis, pulveris (prach)*, porov. [DEX], resp.  *pŭlvĕrem*, porov. [DER]).

Pleonastická povaha ďalšej skupiny uvedených výrazov je založená na nadbytočnom zdvojení informácie z pohľadu logiky. V týchto výrazoch je informácia (séma), ktorá je implicitne obsiahnutá v jednej zo zložiek slovného spojenia, vyjadrená aj explicitne ďalšou zo zložiek, napr.:  *a țipa tare; a reînțepe iarăși; a conlucra împreună; un mic detaliu; a întreba o întrebare; a propune o propunere* (významy porov. vyššie); a pod. Tieto výrazy by sme mohli nazvať **(ne)logickými pleonazmami**.

### Pleonastické výrazy v médiách ako odraz ich prítomnosti v jazyku

V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko prípadov pleonazmov, ktoré sa v rumunčine, vyskytujú pomerne hojne, a na prítomnosť ktorých Rumuni neustále poukazujú. Ide o výrazy z internetových denníkov a online televízneho vysielania z územia Rumunska a Moldavskej republiky. Pleonastická zaťaženosť týchto výrazov má rôznu stupeň. Niektoré z nich sú všeobecne akceptované a stali sa už viac-menej ustálenými spojeniami (napr.  *ani de zile*), iné sú redundantné na prvý pohľad (napr. kombinácia slovesa  *a poate* a slov so slovotvorným základom  *posibil-*), ďalšie sú zas vnímané pleonasticky len preto, že existuje množstvo príručiek, ktoré ich pleonastickú povahu neustále pripomínajú ( *ziarele cotidiane*).

Jedným z veľmi často používaných rumunských pleonazmov je slovné spojenie **an de zile (rok dní)**. Slovo  *zi (deň)* je v ňom logicky zbytočné, pretože rok zahŕňa deň ako nižšiu jednotku časového úseku. Možným vysvetlením tohto pleonastického použitia slova  *zi* (resp. jeho artikulovanej formy  *zile*) je podľa G. Gruitŭ to, že prívlastok  *de zile* slúži ako štylistický prvok, ktorý vyjadruje nadmerné trvanie, ako subjektívny dojem hovoriaceho (Gruitŭ, 2006, s. 221). Takúto konotáciu môžeme v niektorých prípadoch použitia tohto výrazu naozaj pociťovať:

- *Începe expertiza la Sinagoga lăsată în paragină de ani de zile*. Začína sa expertiza synagógy chátrajúcej roky dní/dlhé roky.
- *Diminuarea afluxului de imigranți din Africa va dura ani de zile*. Znížiť prílev prisťahovalcov z Afriky potrvá roky dní/celé roky/veľa rokov.

Nie každé použitie prívlastku  *de zile* však vyjadruje konotáciu nadmerného trvania. V niektorých prípadoch ide jednoducho o zdôraznenie skutočnosti, že nejaké obdobie trvalo dlho, bez konotácie nadmernosti:

- *Deși Lollipop a fost lansat doar pe câteva device-uri cu Android, este un proiect la care se lucrează de ani de zile*. Hoci Lollipop bol spustený iba na niektorých zariadeniach s Androidom, je to projekt, na ktorom sa pracuje roky dní/už roky.

Vo všetkých troch uvedených prípadoch vstupuje výraz  *de zile* do synonymie so slovami  *mulți (veľa)* a  *buni (dobré)*<sup>3</sup>:

- *Am petrecut deja mulți ani în televiziune și am cunoscut mulți oameni de la care am învățat multe din lucrurile pe care le știu acum*. Strávil som v televízii už veľa rokov a spoznal som veľa ľudí, od ktorých som sa naučil mnohé z vecí, ktoré teraz viem.
- *Schumacher face progrese, însă recuperarea lui ar putea dura ani buni*. Schumacher robí pokroky, avšak jeho zotavenie by mohlo trvať dobrých pár rokov / ešte roky.

Očakávanie nejakého prívlastku po slove *ani*, ktorý by označil trvanie, je také samozrejmé, že jeho neprítomnosť vyvoláva dojem nedokončenej výpovede (Naznačené pomocou <?.>. V slovenskom preklade túto neprítomnosť nepovažujeme za rušivú):

- *Grecia iese la liman după ani* <?.>: *Gata cu recesiunea*. Grécko sa po rokoch spamätáva: Zbohom recesia.
- *Grecia iese la liman după ani de zile*: *Gata cu recesiunea*. Grécko sa po dlhých/mnohých rokoch spamätáva: Zbohom recesia.

Extrémnym prípadom je zdvojené označenie trvania prídavným menom *mulți* a spojením *de zile*:

- *Este o întâlnire după mulți ani de zile cu antrenorul Astei*. Je to stretnutie s trénerom Astry po mnohých rokoch dní/po mnohých dlhých rokoch.
- *Între Universitatea din Debrecen și Universitatea din Oradea se menține o foarte bună colaborare de mulți ani de zile*. Medzi Univerzitou v Debrecíne a Univerzitou vo Veľkom Varadíne sa už veľa rokov dní / veľa dlhých rokov udržiava veľmi dobrá spolupráca.

V týchto prípadoch už dodatok *de zile* nemá štylisticky motivovaný význam, pretože len opakuje to, čo vyjadruje prídavné meno *mulți* (*mnohé, veľa*).

Trochu zvláštne pôsobí prítomnosť pleonazmu *de zile* aj vo vetách, ktoré obsahujú pred podstatným menom *ani* číslovku. Takéto formulácie sa v rumunčine písanej (v novinách i na internete) aj hovorenej (v televízii, rozhlase, no i v bežnej komunikácii) vyskytujú hojne:

- *Un britanic s-a prefăcut că este în coma, timp de doi ani de zile*<sup>4</sup>, *pentru a evita să fie judecat pentru o infracțiune comisă*. Brit dva roky dní/po dobu dvoch rokov dní predstieral, že je v kóme, aby sa vyhol súdu za spáchaný priestupok.
- *După un proces care a durat aproape doi ani de zile, a fost găsit nevinovat*. Po procese, ktorý trval približne dva roky dní, ho vyhlásili za nevinného.
- *Blackberry a încheiat un contract pe cinci ani de zile cu Foxconn, cel mai mare producător de electronice din lume*. Blackberry uzavrel zmluvu na päť rokov dní s Foxconnom, najväčším výrobcom elektroniky na svete.

G. Gruitã uvádza, že hoci sa výrazy s číslovkou vyjadrujúcou presné trvanie a dodatkom *de zile* na prvý pohľad zdajú zvláštne, zložka *de zile* nie je zbytočná, lebo obsahuje subjektívne zhodnotenie faktu, že počet rokov vyjadrených číslovkou predstavuje v danom kontexte dlhú dobu (Gruitã, 2006, s. 222). Dôkazom toho, že pleonastické spojenie *ani de zile* sa už stalo ustáleným slovným spojením, je aj skutočnosť, že tento výraz sa vyskytuje v názve viacerých populárnych piesní (*Costi Ioniță & Pepa – Ani de zile*; *Mihăiță Piticu – Am petrecut ani de zile*; *Dana Goleț – De vreo câțiva ani de zile*, *Denisa Sârboaică – Șapte ani de zile*). Ich texty, štýl i žáner sú však pomerne „jednoduché“, na základe čoho by sa mohlo usudzovať, že aj v týchto prípadoch ide o nedbanlivé narábanie s jazykovými prostriedkami. No toto spojenie je tiež súčasťou názvu postmodernistického historického románu *O sută de ani de zile la Porțile Orientului*, ktorého autorom je rumunský prozaik Ioan Groșan, stalo sa teda súčasťou literárneho – spisovného jazyka.

Pôvod, či skôr motiváciu ďalšieho pleonazmu, ktorý sa v rumunčine hojne vyskytuje, je veľmi ťažké zistiť, no jeho podstata je ľahko pochopiteľná, keďže podobný úkaz zaznamenávame aj v slovenskom prostredí. Podobne ako v slovenčine, aj v rumunčine sa spojenia nasledujúceho typu objavujú najmä v diskusiách či rozhovoroch s politikmi a športovcami:

- *O întrebare simplă, iar după părerea mea cred că și foarte importantă*. Je to jednoduchá otázka, ale podľa môjho názoru si myslím, že aj veľmi dôležitá.
- *După părerea mea cred că am jucat un fotbal frumos, dar n-am reușit să marcăm și fotbalul se joacă pe goluri*. Podľa môjho názoru si myslím, že sme hrali pekný futbal, ale nepodarilo sa nám skórovať, a futbal sa hrá na góly.
- *Consider, după părerea mea, că este cea mai faină emisiune TV*. Podľa môjho názoru usudzujem, že je to najparádnejšia televízna relácia.
- *Din punctul meu de vedere, susțin că domnul deputat a procedat corect*. Z môjho pohľadu zastávam názor, že pán poslanec konal správne.
- *Din punctul meu de vedere, cred că Stancioiu e unul dintre cei mai buni portari ai momentului din Liga 1*. Z môjho pohľadu si myslím, že Stancioiu je v súčasnosti jeden z najlepších brankárov prvej ligy.
- *Și totuși, din punctul meu de vedere, cred că va vota cu Klaus Iohannis, indiferent de consecințele acestui vot*. A napriek tomu, si z môjho uhla pohľadu myslím, že bude hlasovať za Klausa Iohannisa, bez ohľadu na následky takéhoto hlasovania.



Spomedzi ďalších pleonazmov, ktoré sa často vyskytujú v tlači, rozhlase, televízii, v bežnej komunikácii a v neposlednom rade na internete (či už v internetových vydaniach novín, v blogoch rôznych autorov alebo na diskusných fórach a v komentároch na sociálnych sieťach), vyberáme päť prípadov etymologických pleonazmov a jeden logický pleonazmus. Ide o výrazy s rôznym stupňom pleonastickej zaťažnosti, ktorý závisí od frekvencie používania jednotlivých slov v jazyku a od toho, do akej miery sú tieto slová bežným používateľom známe. Okrem spojenia *obiceiul care se obișnuiește*, ktoré je tvorené slovami slovanského pôvodu, sú všetky ostatné pleonazmy tvorené etymologickými dubletami s latinským základom: jeden člen je pôvodné rumunské slovo zdedené z latinčiny (napr. *a putea* (môcť) < lat. vulg. *potere* < lat. *posse*) a druhý člen je slovo prevzaté buď z latinčiny alebo z francúzštiny v neskoršom období (napr. *posibil* (možný) < fr. *possible* < lat. *possibilis* < lat. *posse*). Uvádzame ich pre ilustráciu s niekoľkými príkladmi s prekladom, ktorý je volený tak, aby bola pleonastická povaha originálu zrejmalá. Etymologické údaje sú uvádzané v súlade so slovníkmi [DEX], [DER] a [MDN].

1. Veľmi častým pleonazmom je spojenie slovesa *a poate* (môcť) so slovami, ktoré sú odvodené od slovtvorného základu *posibil-* (možn-), prevzatého z francúzštiny. Keďže slová odvodené od tohto prevzatého základu sú v každodennej komunikácii používané dosť často a ich význam je známy, ich spájanie do syntagiem so slovesom *a putea* pôsobí veľmi rušivo:
  - *Descoperirea extraterestrilor poate fi posibilă prin examinarea nivelului de poluare al planetelor*. Objavenie mimozemšťanov môže byť možné na základe skúmania úrovne znečistenia planét.
  - *Vom analiza posibilitatea ca studenții basarabeni din România să se poată angaja part-time*. Budeme analyzovať možnosť, aby sa besarabskí študenti v Rumunsku mohli zamestnať na polovičný úväzok.
  - *La plecare, am intrat în magazinul de obiecte bisericești unde puteai să alegi, după posibilități, suveniruri*. Keď som odchádzal, vošiel som do obchodu s cirkevnými predmetmi, kde si si mohol podľa možností vybrať suveníry.
2. Podobne evidentným pleonazmom je spojenie slovesa *a se obișnui* (byť vo zvyku, zvyknúť sa) s príslovkovým určením *de obicei* (zvyčajne). Keďže tento pleonazmus je tvorený slovami slovanského pôvodu (1. *obicei* < bulg. *обичаи* (zvyk); 2. *a se obișnui* < rum. *obicină* (obyčaj) < bulg. *обичаи* (zvyk)), ktoré sú v rumunčine v porovnaní s výpožičkami z francúzštiny prítomné oveľa dlhšie, nie je predpoklad, že by ich význam mohol byť nositeľom rumunského jazyka nejasný. Navyše aj ich zvuková podoba je veľmi blízka. Spojenie týchto slov preto znie značne pleonasticky:
  - *Dacă cineva dă o căutare pe Google maps și scrie cuvântul "Agentia loto" (deci fără diacritice românești, cum se obișnuiește de obicei), căutarea va da ca rezultat toate agențiile cu Ț [...]*. Ak niekto hľadá na Google maps a napíše slovo „Agentia loto“ (teda bez rumunskej diakritiky, ako sa zvyčajne zvykne), vyhľadávanie dá ako výsledok všetky agentúry s písmenom Ț [...].
  - *Înțelege că ai de parcurs o distanță de la punctul A la B care implică atenție și concentrare maximă, efort mai mult decât ești obișnuit de obicei*. Uvedom si, že musíš prejsť vzdialenosť z bodu A do B, čo vyžaduje pozornosť a úplnú sústredenosť a viac námahy, než si zvyčajne zvyknutý.
  - *Un obicei mai puțin obișnuit se păstrează în satul Văleni, comuna Călinești din județul Maramureș*. V dedine Văleni v obci Călinești v Maramurešskej župe sa zachováva veľmi málo zvyčajný zvyk.
3. Menej zrejším pleonastickým spojením v porovnaní s predošlými dvoma výrazmi je kombinácia podstatného mena *alegeri* (voľby; < rum. *alege* < lat. vulg. *allegere* < lat. *eligere*) s prídavným menom *electorale* (volebné; < fr. *électoral* < lat. *elector* < lat. *electum* < lat. *eligere*). Dôvodom je zrejme nižšia frekvencia používania prevzatého adjektíva *electoral* v bežnom hovorovom registri v porovnaní so slovami *posibil* alebo *de obicei*:
  - *Alegerile electorale din Turcia au dus la conflicte sângeroase*. Volebné voľby v Turecku viedli ku krvavým konfliktom.
  - *Partidul Comunistilor are pe lista electorală pentru alegerile electorale<sup>5</sup> zece oameni de afaceri, dintre cei 103 de candidați*. Komunistická strana má na volebnom zozname do volebných volieb spomedzi 103 kandidátov desať podnikateľov.
4. Ďalším prípadom, pri ktorom si mnoho hovoriacich pleonastickú povahu neuvvedomuje, je kombinácia slovesa *a trece* (prechádzať; < lat. *traicio*, *traicere* < *trans* + *iacio*) s podstatným menom *tranziție* (prechod, prechodné obdobie; < fr. *transition* < lat. *transitio* < *transitus* < *transeo* < *trans* + *eo*). Dôvodom, prečo tento pleonazmus nepôsobí tak rušivo, ako predošlý, je okrem značnej zvukovej odlišnosti jeho zložiek možno aj to, že z pohľadu etymológie v tomto prípade nejde o absolútne etymologické dublety (1. *iacio*, *iacere* = hádzať; 2. *eo*, *ire* = ísť).

LINGVISTIKA  
JÁN KERESTY

Prítomnosť latinskej predpony *trans-* (*pre-*, *cez*) v oboch etymónoch však zaraďuje spojenie týchto slov k etymologickým pleonazmom:

- *Dacă nu sunteți angajat, căutați un loc de munca temporar sau part-time pentru a vă trece prin tranziție.* Ak nie ste zamestnaný, hľadáte dočasné pracovné miesto, alebo part-time prácu, aby ste prešli prechodným obdobím.
- *Nu putem să nu constatăm că tranziția a trecut fără să se încheie.* Musíme konštatovať, že prechod prešiel bez toho, aby sa ukončil.

5. Pleonastickú povahu má podľa rumunských príručiek aj výraz *ziarul cotidian* (*denník*, dosl. *každodenné noviny*). Slovník DEX uvádza, že slovo *ziar* vzniklo podľa talianskeho slova *diario* (*denný, denník*) odvodením z rumunského slova *zi* (*deň*). Pôvodne teda znamenalo *denník; noviny, ktoré vychádzajú denne*. Na základe tohto pôvodného významu pôsobí podľa mnohých Rumunov jeho spojenie so slovom *cotidian* (*denný, každodenný, z francúzskeho quotidien*) rušivo:

- *Potrivit studiului SNA Focus, toate ziarele cotidiene centrale pierd cititori.* Podľa prieskumu SNA Focus, všetky *každodenné denníky* strácajú čitateľov.

Dnes má však slovo *ziar* širší význam a označuje *noviny* všeobecne. Preto by špecifikácia pomocou prídavného mena *cotidian* nemala pôsobiť pleonasticky, keďže noviny nemusia vychádzať denne:

- *Ziarele cotidiene și cele periodice ce vor apărea în zilele nelucrătoare menționate vor fi distribuite în data de 3 decembrie.* *Denníky a periodická tlač/dosl. denné a periodické noviny*, ktoré vyjdú počas uvedených dní pracovného pokoja, budú distribuované 3. decembra.

6. Aj spojenie *student universitar* (*univerzitný študent*) znie v rumunčine pleonasticky, pretože na rozdiel od slovenčiny (a mnohých iných jazykov), kde je slovo *študent* sémanticky širšie, sa v rumunčine jeho význam obmedzuje na človeka, ktorý *študuje na univerzite alebo ustanovizni vyššieho vzdelania* ([DEX]). V slovenčine toto spojenie rušivo nepôsobí:

- *Un singur lucru vreau să mai adaug: fiind student universitar, am participat și eu la proteste (pașnice) împotriva măririi taxelor pentru studenți.* Chcem dodať ešte jednu vec: ako *univerzitný študent* som sa aj ja zúčastnil (pokojných) protestov proti zvýšeniu daní študentom.

Avšak podobné rozšírenie významu, o akom sme hovorili pri slove *ziar*, vnímame aj pri substantíve *student*. Adjektívum *universitar* stráca v spojení s podstatným menom *student* príznak redundantnosti vo chvíli, keď nadobúda dištinktívnu funkciu:

- *Universitatea din Mannheim oferă oportunități de top pentru studenții universitari și postuniversitari, precum și pentru doctoranzi.* Univerzita v Mannheime ponúka top príležitosti pre *univerzitných i postuniverzitných študentov*, ako aj pre doktorandov.).

### Záver

Pleonazmy sú v súčasnej rumunčine z pohľadu jazykovedy chápané hlavne ako chyby vo vyjadrovaní, ktoré vznikajú hromadením slov s rovnakým významom. Ako chyby ich vníma aj rumunská spoločnosť, ktorá na ich prítomnosť vo výpovediach reaguje veľmi citlivo, niekedy až prehnane. Používaniu pleonazmov sa rumunskí jazykovedci snažia predísť vytváraním zoznamov nevhodných pleonazmov v jazykovedných príručkách a vydávaním slovníkov pleonazmov. Napriek tomu sú mnohé pleonazmy v rumunčine stále prítomné. Vznikajú buď nesprávnou kombináciou vyjadrovacích prostriedkov z pohľadu logiky alebo spájaním slov, ktorých etymologický význam je blízky, alebo dokonca totožný, no pre bežného používateľa jazyka nepriehľadný.

### Zoznam poznámok

1. V rumunčine po slovese *a continua* (*pokračovať*) nasleduje konjunktív s vedľajšou vetou, dosl. *\*Chladné počasie bude pokračovať, že sa udrží*. V slovenčine sa vedľajšia veta stráca.
2. Bežným výrazom pre slovo *dnes* je v rumunčine slovo *astăzi*.
3. Výraz *ani buni* (dosl. *dobré roky*) môžeme preložiť pomocou slovenských výrazov „dobrých pár rokov“, „dlhé roky“ alebo použitím prísloviak „už“ a „ešte“ v závislosti od kontextu.



LINGVISTIKA  
JÁN KERESTY

4. Pleonastická povaha výrazu *ani de zile* spojeného s číslovkou je v tomto prípade ešte znásobená pripojením príslovkového určenia *timp de*, o ktorom sme hovoril vyššie.
5. V tomto prípade z moldavského prostredia ide dokonca o duplicitný pleonazmus.

#### Zoznam bibliografických odkazov

1. AVRAM, M. 1996. Pleonasmul și tautologia. In: *Limba și literatura română, roč. 25, č. 3, s. 3.*

#### Literatúra

GRUIȚĂ, G. 2006. *Moda lingvistică 2007 : norma, uzul și abuzul*. Pitești: Editura Paralela 45.

IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. 1965. *Štylistika*. Bratislava: Obzor.

MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika*. Bratislava: SPN.

POPESCU, D. F. 2006. *Ghid practic de limba română : Fonetică, ortografie, ortoepie, punctuație, lexic*. [s.l.] : Civitas.

SLANČOVÁ D. 1996. *Praktická štylistika*. Prešov: SLOVACONTACT.

#### Slovníky a encyklopédie

[DEX] – *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan“. București: Univers Enciclopedic Gold, 2012.

[DER] – CIORĂNESCU, A.: *Dicționarul etimologic român*. București: Saeculum, 2007.

[ELR 2001] – *Enciclopedia limbii române*. București: Univers Enciclopedic, 2001.

[KSSJ] – Kačala, J., Pisárčiková, M., Považaj, M.: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 2003.

[MDN] – MARCU, F.: *Marele dicționar de neologisme*. Editura Saeculum, 2000 [s.l.].

[NDU] – *Noul dicționar universal al limbii române*. București – Chișinău: Litera Internațional, 2007.

[SCS1] – IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. *Slovník cudzích slov : A/Z*. Bratislava: SPN, 1979.

[SCS2] – Kraus, J., Balážová, Ľ. (prekladateľ): *Slovník cudzích slov (akademický)*. Bratislava: SPN; Praha: Academia, 2005.

#### Kontakt

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jan.keresty@euba.sk

## ODBORNÝ TEXT A LEXIKÁLNE MINIMUM

LUCIA KUŽMOVÁ

**Abstrakt**

Príspevok sa venuje definícii diplomacie ako vedného odboru, odborným textom a ich významu pri identifikácii odborného lexikálneho minima. Popisuje niektoré úlohy, ktoré je potrebné riešiť pri aplikácii korpusovo podporovanej analýzy v ad hoc korpuse. Korpus bol vytvorený z odborných textov z diplomacie, texty boli vybrané metódou deduktívnej excerpcie.

**KLúčové slová:** deduktívna excerpcia, korpusovo podporovaná analýza, odborné lexikálne minimum, odborná komunikácia, odborný text

**Abstract**

The paper deals with the definition of diplomacy as a discipline of science, specific texts and their significance for determining a specific lexical minimum. Some problems are described that need to be solved when applying a corpus supported analysis in an ad hoc corpus, which was created by the method of deductive excerption from specific texts of diplomacy.

**Keywords:** deductive excerption, corpus supported analysis, specific lexical minimum, specific communication, specific text

**Úvod**

Pragmaticko-lingvistický kontextový prístup presúva vymedzenie a výskum odborného jazyka na výskum odborného textu a jeho kontextuálne súvislosti. Dôraz kladie na komunikačné podmienky, v ktorých prebieha odborná komunikácia. Z pragmatického hľadiska je odborný jazyk chápaný ako produkcia textov v rámci odbornej komunikácie (1, 2010, s. 18). Ak sa vychádza z pragmaticko-lingvistického prístupu, potom pre zisťovanie odborného lexikálneho minima nie je potrebné definovať odborný jazyk, ani skúmať, do akej miery je v odbornom jazyku zastúpený jazyk všeobecný. Je však potrebné vymedziť vedný odbor a vybrať texty tak, aby obsahovali odbornú lexiku, ktorú experti využívajú v odbornej komunikácii v príslušnom vednom odbore. Ak sú splnené prvé dva kroky – je zadaný príslušný vedný odbor a vybrané vhodné odborné texty – hľadá sa metóda ako texty spracovať a identifikovať odborné lexikálne minimum, ktoré má veľký význam v odbornej cudzojazyčnej komunikácii a vo výučbe cudzieho odborného jazyka. V jazykovej príprave nefilológov treba zohľadniť požiadavky profesijného zamerania.

Predkladaný príspevok sa venuje čiastkovým krokom, ktoré je nevyhnutné spraviť pre identifikáciu odborného lexikálneho minima vo vednom odbore diplomacia. Jednotlivé kroky sú diskutované v troch častiach. Prvá časť rozoberá neprítomnosť exaktnej a jednoznačnej definície diplomacie ako vednej disciplíny, čo do istej miery komplikuje situáciu pri výbere textov. Druhá časť príspevku sa venuje klasifikácii odborných textov a zaoberá sa dimenziami diplomacie, z ktorých boli tieto texty vybrané. V tretej časti sa diskutuje o dôvodoch, prečo bola ako metóda zvolená korpusovo podporovaná analýza. V tejto časti sú prezentované aj niektoré postupy na príkladoch z dokumentu *das Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen* (WÜD). V závere sú uvedené oblasti praktického využitia.

**Diplomacia ako vedný odbor**

Vymedzenie predmetu vedy o diplomacii je náročné. „*Samostatná spoločensko-vedná disciplína, ktorá by skúmala diplomaciu a ktorá by sa mohla nazvať napr. ako diplomatica, prípadne diplomacia, doposiaľ nebola vytvorená. Pre jej konštituovanie chýba potrebné teoretické vymedzenie, predmet výskumu, potrebná pojmológia a kategoriálny aparát, vlastné metódy na získavanie a spracovávanie nových poznatkov*“ (2, 2012, s. 65). Výskum v oblasti diplomacie a diplomatickej služby je skôr sporadický. O diplomacii najčastejšie píše bývalí diplomati, ktorí hodnotia diplomaciu (diplomatickú službu) s využitím vlastných praktických skúseností z jej výkonu. Ich práce popularizujú diplomaciu, približujú históriu diplomacie a diplomatický protokol. Mnohé ich práce kombinujú systémový prístup s vlastnými skúsenosťami, preto nachádzajú význam aj pri štúdiu diplomacie a pri príprave adeptov diplomacie. Mnohé práce však neprekračujú „*úroveň úzkej deskriptívnej analýzy diplomatickej praxe*“ (3, 2009, s. 34).

Obsah pojmu diplomacie je neraz nesprávne interpretovaný jednak v oblasti vedy, jednak v praktickej činnosti. Dôvodom je aj skutočnosť, že doposiaľ nebola prijatá komplexná a jednoznačne exaktná definícia pojmu diplomacie, ani v odbornej literatúre, ani v aplikáčnej praxi. Ľ. Tóth v tejto súvislosti poukazuje na skutočnosť, že „*existuje (najmä v zahraničnej odbornej literatúre) viacero definícií tohto pojmu od renomovaných teoretikov a*

LINGVISTIKA  
LUCIA KUŽMOVÁ

významných diplomatov, ktoré však možno považovať skôr za odraz mnohovýznamovosti slova diplomacia a činností, metód a nástrojov s ňou súvisiacich, ako za presnú a výstižnú definíciu samotného pojmu“ (4, 2008, s.11 – 12). Definícii pojmu diplomacie sa venovali takí významní autori ako napr. G. R. Berridge (2010), J. Melisen (1999), K. S. Rana (2002), Z. Veselý (2009) a mnohí ďalší. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že pojem diplomacia definujú aj v užšom zmysle, aj v širšom zmysle. V užšom zmysle je diplomacia chápaná ako oficiálna činnosť štátu, ktorú vykonávajú orgány štátu pre medzinárodné styky, ich predstavitelia a diplomati v záujme realizácie zahraničnopolitických, ekonomických, bezpečnostných, kultúrnych a iných záujmov štátu v medzinárodných vzťahoch. V širšom zmysle je diplomacia chápaná všeobecnejšie, ako schopnosť a umenie taktne a pragmaticky vystupovať, komunikovať a konať v diplomacii. Aj L. Tóth vychádza z takéhoto vymedzenia pojmu diplomacia a definuje diplomáciu v užšom zmysle „ako osobitný druh činnosti orgánov štátu pre medzinárodné styky a ich predstaviteľov pri zastupovaní štátu voči zahraničiu, ktorej cieľom je realizovať ciele a úlohy jeho zahraničnej politiky prostredníctvom rokovaní a iných legitímnych prostriedkov“ (4, 2008, s. 13) a v širšom zmysle ako „schopnosť taktne vystupovať, komunikovať a konať v súlade s pravidlami a normami diplomatického protokolu, diplomatického ceremonálu a spoločenskej etikety“ (4, 2008, s. 13). Pojem diplomacia je možné chápať na jednej strane ako sociálnu aktivitu a študijnú oblasť. Na druhej strane je diplomacia konkrétna praktická aktivita, diplomatická služba daného subjektu medzinárodných vzťahov, spravidla suverénneho štátu. V príspevku je relevantná diplomacia definovaná v užšom zmysle, z nej sa vychádza aj pri identifikácii komunikačných situácií a pri výbere odborných textov, ktoré tvoria rámec pre lexikálnu analýzu.

### Odborný text v diplomacii

Odborný jazyk je možné považovať za produkciu textov v rámci odbornej komunikácie. Odborná komunikácia, či už písomná alebo ústna, sa odohráva na rôznych úrovniach abstrakcie. Stupeň abstrakcie je daný všeobecnosťou, alebo konkrétnosťou diskutovaného problému v príslušnom vednom odbore. Špecifikum odborného textu sa výrazne prejavuje aj v jeho lexike.

Jazyková koncepcia odborných textov využívaných v odbornej komunikácii umožňuje klasifikovať texty. Jedna z možných klasifikácií je klasifikácia z hľadiska funkcie, ktorú má text spĺňať v jazykovej komunikácii (5, 1984). Pod funkciou sa chápe jednak spôsob tvorby textu, ktorý je daný komunikáciou, jednak účel komunikácie (5, 1984). Z hľadiska funkcie je možné odborné texty klasifikovať na odborné texty:

- s deskriptívnou funkciou,
- s inštruktívnou funkciou,
- s direktívnou funkciou,
- s kombinovanou funkciou.

Odborné texty s inštruktívnou funkciou sú zamerané na adresáta. Pre direktívne texty je charakteristická vysoká miera jednoznačnosti, presnosti a záväznosti, čomu väčšinou slúži aj členenie a označovanie textu (napr. nadpisy, paragrafy, číslice a písmená). Odborné texty s kombinovanou funkciou využívajú viacero jazykových funkcií v rámci jedného odborného textu a sú pomerne časté (5, 1984).

Iná klasifikácia odborných textov súvisí s makroštruktúrou a mikroštruktúrou týchto textov. Makroštruktúrou sa odborné texty odlišujú nielen od iných textov, ale aj navzájom (1, 2010, s. 93). Pod makroštruktúrou textu patria rôzne druhy členenia textu (kapitoly, odseky, paragrafy, body a pod.), dodržiavanie stavby textu alebo typografické konvencie. Na rozdiel od makroštruktúry textov, mikroštruktúra textov predstavuje jemné členenie textov. Aj v rámci mikroštruktúry odborných textov je dôležitá funkcia a forma (1, 2010, s. 102). Z pohľadu odbornej komunikácie sú dôležité aj ďalšie vlastnosti odborných textov ako napr. informatívnosť, intencionalita, intertextualita, objektivita a akceptabilita (1, 2010).

Na vymedzenie odborného lexikálneho minima treba definovať nielen vedný odbor, ale vybrať aj odborné texty, napr. s ohľadom na ich funkciu. Jednými zo základných dokumentov v diplomacii (najmä bilaterálnej) sú *Viedenský dohovor o diplomatických stykoch* a *Viedenský dohovor o konzulárnych stykoch*. Kombinujú direktívnu funkciu s deskriptívnou a inštruktívnou. Dokumenty boli prijaté na konferencii OSN vo Viedni v druhej polovici minulého storočia a ratifikované väčšinou štátov sveta. Za originál sú považované Dohovory v jazyku anglickom, čínskom, francúzskom, ruskom a španielskom. Ich znenia majú rovnakú platnosť. Okrem originálov existujú dokumenty v jazykovej mutácii každého štátu, ktorý ich ratifikoval. Dohovory vymedzujú diplomatickú misiu, jej funkcie a konzulárne aktivity.

V bilaterálnej diplomacii patrí významné miesto hospodárskej a kultúrnej diplomacii, preto je vhodné vybrať odborné texty aj z hospodárskej a kultúrnej diplomacie. V súčasnosti sa v diplomacii odborná komunikácia rozširuje aj o komunikáciu medzi diplomatmi a verejnosťou v rámci verejnej diplomacie. Ako zdroj pre tento typ textov je možné využiť webové stránky diplomatických misií.

**Korpusovo podporovaná analýza a odborné lexikálne minimum v diplomacii**

Táto časť príspevku sa venuje popisu korpusovo podporovanej analýzy, ktorá bola zvolená ako najvhodnejšia metóda pre vymedzenie odborného lexikálneho minima. Odborné texty z diplomacie boli získané v digitálnom tvare a načítané do korpusu. Niektoré postupy je možné algoritmizovať. Je zabezpečené dodatočné rozširovanie korpusu o ďalšie odborné texty a triediace atribúty. Pre ilustráciu sú uvádzané príklady z dokumentu *Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen* (WÜD).

Základnou časťou korpusu je textový reťazec, ktorý tvorí skupina hlások oddelená v texte medzerami. Textový reťazec je označený ako lexikálna jednotka. Korpus je jedným súborom lexikálnych jednotiek, jedným súborom textov. Výhodou je, že lexikálne jednotky môžu byť analyzované samostatne, ale aj v kontexte.

Vo WÜD sa niektoré lexikálne jednotky vyskytujú len raz, napr. *Angabe, Anspruch, Anstellung, Arbeitgeber, Bediensteter, Empfang*. Iné sa vyskytujú viackrát, napr. *Angehörige* 10-krát, *Angelegenheiten* 9-krát alebo *und* 128-krát. V korpuse vystupuje lexikálna jednotka *Arbeitgeber* ako samostatná lexikálna jednotka 1-krát, ale aj v kontexte: *3. Beschäftigt ein diplomatischer Vertreter Personen, auf welche die in Ziffer 2 vorgesehene Befreiung keine Anwendung findet, so hat er die Vorschriften über soziale Sicherheit zu beachten, die im Empfangsstaat für Arbeitgeber gelten*.

Výhodou korpusovej analýzy je možnosť priradovať lexikálnym jednotkám rôzne atribúty, ktoré uľahčujú následnú analýzu. Napr. atribút *zdrojový dokument* pre lexikálnu jednotku *Arbeitgeber* je dokument WÜD, atribút *krajina pôvodu* odborného textu môže byť Nemecko, Rakúsko alebo Švajčiarsko. Nemčina je pluricentrický jazyk s tromi hlavnými centrami – Nemeckom, Rakúskom a Švajčiarskom, preto je pri dokumentoch krajina pôvodu buď Nemecko, Rakúsko alebo Švajčiarsko, prípadne všetky tri. Z dôvodu väzby niektorých odborných textov v diplomacii s krajinou pôvodu môže byť tento atribút významný.

Ďalším atribútom je atribút *väzba so základným tvarom*, napr. s infinitívom, ak ide o verbum: *beglaubigen – beglaubigte, beglaubigt; notifizieren – notifiziert*, alebo s nominatívom singulárom, ak ide o substantívum: *Staat – Staates, Staaten, Mitglied – Mitglieds, Mitgliedern, Mitglieder; Missionschef – Missionschefs*; a nominatívom singulárom, ak ide o adjektívum: *diplomatisch – diplomatische, diplomatischem, diplomatischen, diplomatisches a diplomatischer*.

Atribút *slovný druh* vyznačuje slovné druhy, ktoré sú buď autosémantické (plnovýznamové) alebo sysémantické (neplnovýznamové). Autosémantiká sú lexikálno-gramatické triedy slov a plnia funkciu vetných členov. Z hľadiska slovných druhov sem patria: substantíva, adjektíva, pronomína, verbá, adverbiá a numerálie. Sysémantiká nemajú význam lexikálny, majú však význam gramatický, pomáhajú pri výstavbe a organizácii textu. Patria k nim: prepozície, konjunkcie, partikuly a interjekcie. Keďže synsemantiká nemajú lexikálny význam, predmetom ďalšej analýzy sú iba v prípade, ak sú súčasťou kombinácie niekoľkých autosémantických lexikálnych jednotiek – die Mission, Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, eines dritten Staates. Predmetom detailnej analýzy sú lexikálne jednotky – slovné druhy substantíva, adjektíva, verbá, prípadne adverbiá. Na numerálie sú uplatnené pravidlá ako na sysémantiká, lebo v textoch označujú najmä kapitoly, odstavce a roky – Art. 39, am 24. April 1964.

Atribúty môžu byť priradené lexikálnym jednotkám automaticky pri načítaní dokumentu do korpusu (*atribút zdrojový dokument, atribút krajina pôvodu*). Iné atribúty sú kombináciou automatického a manuálneho spracovania (*atribút väzba so základným tvarom* alebo *atribút slovný druh*).

Vybrané lexikálne jednotky s rôznymi atribútmi sa analyzujú podľa frekvencie výskytu, čo umožní odfiltrovať napr. najčastejšiu slovnú zásobu alebo sysémantiká a pod. a sústrediť sa na analýzu autosémantických lexikálnych jednotiek. Analyzuje sa najmä manuálne, podľa kontextu, v akom sa lexikálna jednotka vyskytuje. Keďže v ad hoc korpuse sú odborné texty, v texte sa vyskytujú aj lexikálne jednotky, ktoré sú odbornými termínmi – *Beglaubigungsschreiben, Missionschef*. V mnohých prípadoch odborný termín nie je iba samostatná lexikálna jednotka, ale je tvorený kombináciou niekoľkých lexikálnych jednotiek, preto je potrebné vytvoriť z autosémantických lexikálnych jednotiek kombinácie lexikálnych jednotiek, ktoré môžeme označiť ako lexikálne zväzky, v angl. literatúre označované „clusters“ (6, 2009, s. 141). Pre lexikálny zväzok sa stanoví tzv. rozmer lexikálneho zväzku, ktorý obsahuje istý počet lexikálnych jednotiek, napr. 2 až 5. Kombináciou manuálneho a automatického spracovania sa z lexikálnych zväzkov vyčlenia tie, ktoré vykazujú opakovaný spoločný výskyt. Tieto lexikálne zväzky sa ďalej analyzujú, aby sa zistilo, či ide o náhodný lexikálny zväzok alebo skutočnú multilexikálnu jednotku – odborný termín, ktorý je relevantný pre zaradenie do odborného lexikálneho minima. Napr. substantívum *Vertreter* (vo všetkých pádoch) sa v dokumente WÜD nachádza spolu 34-krát, z toho v spojení s adjektívom *diplomatisch* 30-krát. Z príkladu vyplýva, že lexikálna jednotka *Vertreter* nie je odborným termínom, zatiaľ čo lexikálny zväzok *diplomatischer Vertreter* je odborný termín. Za ďalšie príklady odborných termínov možno považovať napr. multilexikálne jednotky – *Vorrechte und Immunitäten, Wiener Übereinkommen über diplomatische Beziehungen*, za náhodné lexikálne jednotky – *stirbt ein Mitglied, werden normalerweise im Zeitpunkt a pod.*



**Záver**

V článku, sú načrtnuté niektoré postupy a problémy, ktoré sa riešia pri vymedzení odborného lexikálneho minima. Tieto súvisia s definíciou vedného odboru, výberom odborných textov a prípravou lexikálnych jednotiek na ďalšiu analýzu v ad hoc korpuse.

Na rozdiel od lexikálnych jednotiek sú odborné termíny často zložené z viacerých lexikálnych jednotiek, tvoria tzv. multilexikálnu jednotku a sú významovo jednoznačné, najmä pre danú vedeckú disciplínu. Ich výskyt, prípadne frekvencia ich výskytu v odbornom texte, svedčí o relevantnosti daného odborného textu, preto môžu slúžiť aj ako kľúčové slová pri identifikácii textov na odbornú jazykovú prípravu a oboznamovanie sa s odbornou lexikou vybraného vedného odboru v procese osvojovania si cudzieho jazyka.

V súčasnosti sa zvyšuje spoločenský význam odbornej cudzojazyčnej komunikácie a odborného jazyka. Dôležitosť výučby odborného jazyka viedla k vytvoreniu vednej disciplíny – didaktiky odborného jazyka, ktorej náplňou je problematika cudzojazyčného vyučovania odborných jazykov. V tejto problematike má významné miesto aj vymedzenie odborného lexikálneho minima v súvislosti s procesom osvojovania si cudzojazyčnej odbornej slovnej zásoby a výberom cudzojazyčných odborných textov v cudzojazyčnom vzdelávaní.

**Zoznam bibliografických odkazov**

1. ROELCKE, T. 2010. *Fachsprachen*. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag, 269 s. ISBN 978-3-503-12221-9.
2. RUSIŇÁK, P. 2012. O charaktere diplomacie ako vedeckej disciplíny. In: *Almanach*, Vydavateľstvo EKONÓM. Vol. VII, číslo 3, s. 58 – 84. ISSN 1337-0715.
3. VESELÝ, Z. a kol. 2009. *Diplomacie v měnícím se světe*. Praha: Professional Publishing, 2009. ISBN 978-80-7431-006-5.
4. TÓTH, E. A kol. 2008. *Úvod do diplomacie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2008. ISBN 978-80-225-2683-8.
5. MÖHN, D., PELKA, R. 1984. *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-25130-1.
6. KAST-AIGNER, J. 2009. Terms in context: A corpus-based analysis of EU terminology. In: *International Journal of Specialized Communication*, Vol. XXXI, 3-4/2009, s. 139 – 152.

**Literatúra**

AHMAD, K., ROGERS, M. 2001. *Corpus Linguistics and Terminology Extraction. Handbook of Terminology Management*. Volume 2: Application Terminology Management. Eds. Sue Ellen Wright/Gerhard Budin, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 725 – 760.

BERRIGE, G. R. 2010. *Diplomacy. Theory and Practice*. 4th edition. Palgrave-Macmillan: Basingstoke and New York. 242 s. ISBN 978-0-230-22960-0.

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

LEMNITZER, L., Zinsmeister, H. 2010. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 2. Auflage. Druck und Bindung: Gulde, Tübingen. 213 s. ISBN 978-3-8233-6555-6.

MELISSEN, J. 1999. *Innovation in Diplomatic Practice*. London: Macmilan and New York: St. Martin's Press. 267 s. ISBN 0-312-21592-4.

RANA, K. S. 2002. *Bilateral Diplomacy*. Malta: DiploProjects, Mediterranean Academy of Diplomatic Studies. 283 s. ISBN 99909-55-16-6.

**Kontakt**

PhDr. Lucia Kužmová  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: lucia.kuzmova@euba.sk



NĚMECKÁ TOPONYMA V POROVNÁNÍ S JEJICH POLSKÝMI A ČESKÝMI EKVIVALENTY  
NA ÚZEMÍ HISTORICKÉ ZEMĚ SLEZSKO V DĚJINNÝCH SOUVISLOSTECH

TOMAS MAIER

**Abstrakt**

Příspěvek je věnován místopisným názvům na území dnešního polského Slezska z hlediska jazykového a historického, tedy z aspektu reálií oblastí, kde po staletí dominoval německý jazyk. Článek zkoumá dejinné, kulturní a jazykové přesahy regionu, který sehrál ve středověku a novověku důležitou úlohu v utváření střední Evropy třech zemí a národů. Toto pojednání se taktéž zabývá i nejnovějšími dejinami, které znamenaly dramatický obrat směrem k slovanským prapočátkům této oblasti spojeným se vznikem Dolnoslezského, Opolského a Slezského vojvodství, součástí Rzeczpospolity.

**Klíčová slova v českém jazyce:** německá, polská a česká toponyma v Slezsku

**Abstrakt**

Der Aufsatz ist den Ortsnamen auf dem Gebiet vom heutigen polnischen Schlesien aus der sprachlichen und historischen Sicht, also aus dem Aspekt der Landeskunde der Gebiete, wo Jahrhunderte deutsche Sprache dominierte, gewidmet. Der Artikel forscht geschichtliche, kulturelle und linguistische Zusammenhänge in der Region nach, die im Mittelalter und in der Neuzeit wichtige Rolle in der Gestaltung von Mitteleuropa der drei Nationen und Länder spielte. Dieser Artikel beschäftigt sich auch mit den neusten Geschichten, die eine dramatische Wende in der Richtung zurück zu den slawischen Ursprüngen dieses Gebietes bedeutete, die mit der Entstehung der polnischen Bezirke (Wojwodstvo) Niederschlesien, Oppeln – Opola und Schlesien verbunden war.

**Schlüsselwörter:** Schlesien, Geschichte, polnische und deutsche Ortsnamen

**Úvod**

Autor si vybral jako své téma pro konferenci a sborník problematiku místopisných názvů v oblastech se smíšeným slovanským a germánským vlivem. Vedl ho k tomu nemalý význam území Slezska z hlediska jazykového, historického a v neposlední řadě i kulturního vývoje střední Evropy.

Učitelům němčiny a studentům germanistiky je víc než užitečné se při návštěvě této oblasti Polska orientovat v její složité historii. Znalost německých toponym usnadňuje přístup k rozsáhlé německy psané literatuře o slezském regionu.

Záměrem článku není oživovat staré křivdy spáchané na polském národu a Slezanech. Pisatel chtěl spíše upozornit na u nás zapomínané dědictví regionu tolik blízkého Slovensku a především českým zemím z hlediska kulturního, jazykového, historického a geografického.<sup>1</sup>

**Historický a územní vývoj Slezska**

Slezsko, nazývané polsky Śląsk, německy Schlesien, se rozkládá v dnešní Rzeczpospolite – Polské republice, jen nejzápadnější část ve spolkové zemi Sasko. Jižní část se nachází v kraji moravsko-slezském v České republice. Jižní část je geologicky formována horským pásmem Sudet, tedy Krkonošemi, Sovími horami a Jeseníky. Směrem na sever k Velkopolsku je zbytek území utvářen středním a horním povodím řeky Odry a Slezskou náhorní plošinou.

Starověké území Slezska bylo obývané germánskými kmeny Silingerů a Lugierů. Právě od Silingerů z národa Vandalů sa odvozuje dnešní název Slezsko. Asi v 5. století osídlili toto území Slované. Rodící se slezská nobilita se podílela na vytváření polského raněstředověkého státu. Také díky rozdrobenosti piastovských knížectví na ostatních polských územích se i ve Slezsku vytvářejí z vládnoucí polské dynastie Piastů samostatné slezské knížecí linie drobných suverénů.

Okolo roku 1000 sa začíná na území Slezska vyvíjet vratislavská diecéze (Wroclaw – Breslau). Její územní a církevní správní rozsah určil počáteční území Slezska. Toto území, doposaváde částečně náležící polské královské dynastii Piastů, se ale od roku 1138 začíná ubírat svou vlastní cestou. Dědičným dělením mezi slezské Piasty vzniklo sedmnáct knížectví, ke kterým přistupuje duchovní knížectví vratislavsko-nisské na čele s knížetem-biskupem vratislavským.

Piastovské kníže Jindřich I. Voutatý (Heinrich der Bärtige, 1208 – 1238) se otevřeně obrátil proti Polsku. Od jeho časů začíná cílená kolonizace Slezska německými sedláky, řemeslníky, horníky a obchodníky.

<sup>1</sup> Polské Slezsko samotné náleželo přes čtyři sta let 1335 – 1742 k tak zvaným historickým zemím českým. Čeští panovníci byli po toto období vládnoucími suverény Slezska.

Slezsko se dostalo do povědomí jako válčiště Evropy poprvé začátkem čtyřicátých let 13. století. Uherský král Béla IV. přijal na svém hradu v Ostrihomu na jaře roku 1240 Polovce – Kumány, válečníky z východních stepí, kteří nechtěli dále být poddanými velkého mongolského chána Ōgedeje. Chán Ōgedej v dopisu královi rozkázal, aby mu tyto obratné jezdce a bojovníky vrátil. Uražený Béla IV. odpověděl nevybíravým způsobem velkému chánovi a ten poslal ještě na podzim roku 1240 do Evropy obrovskou armádu. Spojené vojsko slezského vévody Jindřicha II. Pobožného (Heinrich II., der Fromme), křižáků, polských knížectví a českého království očekávalo Mongoly 9. dubna 1241 u slezské Lehnice (polsky Legnica, německy Liegnitz). Vojska obou panovníků utrpěla na Lehnickém poli porážku. I vévoda Jindřich II. Pobožný zde padl a jeho hlava byla Mongoly nesená před brány města Lehnice. Po porážce křesťanského vojska se Mongolové obrátili směrem přes moravský Štramberk a Olomouc do Uher pomoci hlavnímu proudu svého vojska. Tam už začal tak nazývaný tatarský vpád (1241 – 1243) a na uherského krále Bélu IV. byl tataro-mongolskými vojsky uspořádan skutečný hon. Štvaný král se uchýlil přes Záhřeb a Jadranské moře do Itálie, aby ho nestihl stejný osud jako slezského vévodu na Lehnickém poli. V uherském království tehdy proběhla v pravém slova smyslu genocida jeho národů. Katastrofální úbytek obyvatelstva měl též za následek německou kolonizaci podnícenou později uherskými králi.

Už v roce 1335 vzniká lenní vazba na země koruny české. Germanizace se pro slezské území vyvíjí paradoxně také v souvislosti s touto lenní závislostí na českém trůnu. Václav II. (1278 – 1305), syn krále železného a zlatého Přemysla Otakara II. (1253 – 1278), který rozšířil země koruny české až po Jadranské moře, se po hrdinské smrti Přemysla Otakara II. v boji o rakouské dědictví s Rudolfem II. na Poli moravském, obrátil ve své expanzivní politice na sever k historickým územím polským. Jeho pozváním a podporou německého patriciátu se Václav II. zasloužil jako slovanský král paradoxně o poněmčení Slezska.

Výjimkou není ani tak zvané malé Slezsko přiléhající k Moravě. Zde se vytváří od 13. století kolonizací německých sedláků kupců a řemeslníků svébytná kultura sudetských Němců.<sup>2</sup>

Převahu německého živlu ve Slezsku je možno datovat už od dynastie Lucemburků. Lucemburští králové do lenní závislosti připojují i německé markrabství braniborské (Marke Brandenburg), jež na Slezsko geograficky navazuje a rozsah území koruny české se rozšiřuje dále na sever směrem k Baltu.

Za husitských válek se setkáváme již s politicky, jazykově a kulturně německým Slezskem. První křížová výprava proti „kacířským“ Čechům je v roce 1420 vyhlášena piastovským knížetem-biskupem ve slezské Vratislavě (Wrocław - Breslau). Husité tento fakt nezapomínají a pozdější spanilé jízdy Prokopa Holého pustoší Slezsko jako odvetu za řádění křížáckých vojsk v Čechách.

Po vyměření jagelonské dynastie na uherském a českém trůnu rytířskou smrtí krále Ludvíka na moháčském bojišti se Slezsko dostalo v letech 1526 až 1527 na dvě staletí do vlastnictví habsbuského domu rakouského (Cassa Austria). Vyměněním slezských piastovců v roce 1675 se pak Slezsko stalo provincií habsburské rakouské monarchie.

Nezadbatelným kulturním faktorem je šíření luteránství ve Slezsku, země se tak stala až do roku 1945 nábožensky převážně reformovanou až na některé katolické ostrovy ve vnitrozemí a na východní oblasti Horního Slezska, kde si Slezané zachovali pod vlivem migrace ze sousedního Polska svoje římsko-katolické věrovyznání.

Jako tak zvané Slezské války (1740 – 1763) byl pojmenován vleklý konflikt, který vedl o Slezsko s císařovnou Marií Terézií proslulý pruský vojácký král (Soldatenkönig) Fridrich II. Velký, v lidovém povědomí známý též jako Der große Fritz. Pragmatická sankce (1713), která umožňovala Marii Terézii následnictví na habsburském trůně v ženské linii byla částí Evropy zpochybnována a Fridrich Velký použil jako záminky pro vpád do Slezska starší nároky Pruska na knížectví Jägerndorf. Fridrich II. dobyl 9. března 1741 slezskou pevnost Glogau. U Mollwitz nedaleko od města Brzeg (něm. Brieg) porazili 10. dubna 1741 pruské vojska rakouskou armádu. Hrabě von Schwerin se pěšky postavil před pruskou pěchotu a jako na kasárenském cvičišti („wie auf dem Exezierplatz“) a zvrátil průběh významné bitvy. Stejněho roku Fridrich uzavřel společenství s Francií čímž se konflikt rozšířil na Válku o rakouské dědictví.

Už po I. Slezské válce (1740 – 1742) musela císařovna Marie Terezie v roce 1742 podstoupit Slezsko mírem z Vratislavě (Breslau) pruskému králi Fridrichovi II. Marie Terézie se zřekla Dolního Slezska a hrabství Kladsko (německy Grafschaft Glatz).

II. slezskou válku (1744/45) začalo Prusko jako reakci na úspěchy Rakouska ve válce o dědictví rakouské a na společenství císařovny se Saskem, které mohli ohrozit zisky Friedricha Velkého ve Slezsku. Ten oživil vztahy se spojeneckou Francií a obsadil Prahu (1744). Rakousko vytvořilo tak zvanou Varšavskou čtyřaliansci, ve které se spojilo s Kurfiřtstvím saským, Velkou Británií a Nizozemskem. Prusko však zvítězilo v létě 1745 u Hohenfriedeburgu, stejný rok u Trutnova ve východních Čechách a konečně u Kesselsdorfu nedaleko saských Drážďan. Na Vánoce 1745 byl podepsán v Drážďanech mír mezi habsburskou monarchií a Pruskem a byla potvrzena pruská svrchovanost nad Slezskem.

Ze III. slezské války se vyvinul světový konflikt mezi velmocemi, tak nazývaná Sedmiletá válka (1756 – 1763). V době Sedmileté války se taktéž ve Slezsku bojovalo. Po Fridrichově vítězné bitvě u Leuthenu (1757, polská

<sup>2</sup> Autor rozebral tuto problematiku v Příspěvků na konferenci Cudzie jazyky premenách času III, konané v Bratislavě na Ekonomické univerzitě, na Fakultě aplikovaných jazyků v listopadu 2012.

Lutynia) pronikl král se svou eskadrou dokonce za rakouské linie. Na zámku Lissa<sup>3</sup> (dnes polské předměstí Vratislavy – Wrocław – Leśnica) překvapil rakouské důstojníky, kteří zde vzali kvartýr. Duchaplně však nepřátelské vojáky pozdravil, rychle odjel a tím unikl zajetí.

V roce 1760 obsadila ruská vojska Berlín.<sup>4</sup> Fridrichovi se ale podařilo vítězstvím u Lehnice (polsky Legnica, německy Liegnitz) porazit slavného tereziánského generála Gideona von Laudona (1760).

Mír z Hubertusburgu (1763) ukončil zkázonosné boje ve Slezsku. Prusko si upevnilo své postavení velmoci vedle habsburské monarchie a Slezsko se stalo jeho pevnou součástí. Velká Británie se prosadila vůči Francii v severní Americe a Indii a začala se její slavná éra, kdy „Britain rules the waves“ – Británie vládne mořím.

Připojením Slezska k převážně evangelickému Prusku se ještě více posílil konfesionálně luteránský charakter země.

Během II. dělení Polska (1793)<sup>5</sup> mezi Evropské velmoci Prusko, Rakousko a Rusko severní státní hranice Slezska přechází v zemskou hranici s pruským zábořem Velkopolska.<sup>6</sup>

Hospodářsky pružné Pruské království začalo postupně industrializovat a modernizovat slezské území, což ale nepřinášelo užitek širším vrstvám obyvatelstva.

O sociální ohlas Slezska se zasloužil velikán německé poezie a novinář Heinrich Heine (1797 – 1856). Ve své básni *Die schlesischen Weber – Slezští tkalci*, typické pro lyriku předbřeznového období (německý Vormärz) se obrátil k bídě slezských tkalců. Ti v roce 1844 povstali proti vykořisťování v nové industriální výrobě ve Slezsku. Báseň vyšla v listu Karla Marxe *Vorwärts* a Prusko zakázalo pod trestem žaláře její šíření.

V prusko-rakouské válce v roce 1866 se stává Slezsko dějištěm prologu vojenských operací. Zprůmyslněné Slezsko se svou sítí železnic umožňuje pruskému vojsku „getrennt marschieren, vereint schlagen“ (odděleně pochodovat, společně udeřit), taktiky šéfa pruského generálního štábu Helmutha von Moltke. Pruské vojska obratně vstupují přes pohraniční pohoří Čech a Slezska do rakouské monarchie. Nástupní prostor Slezsko určil také dějiště hlavní bitvy u Hradce Králové (3. 6. 1866). V důsledku ústupu rakouské armády generála Ludwiga Augusta von Benedeka směrem k Vídni se konflikt dostal až do Bratislavy, kde se boje odehrávali v Lamači, Malých karpatech a na Kolibě v oblasti Slamenej budy.

Po sjednocení Německa v roce 1871 se Slezsko stalo součástí německé tak zvané Druhé říše (1871 – 1918). Po I. světové válce muselo Německo Versailleskou smlouvou některé jihovýchodní oblasti Slezska odstoupit nově vzniklému novodobému Polsku, ale převážná většina Slezska zůstala v rámci tak zvané Výmarské republiky (Weimarer Republik, 1919 – 1933). Severní zemská hranice Slezska se odstoupením Velkopolska stala státní hranicí meziválečného Německa.

Nacistická Třetí říše se svou expanzivní politikou postarala o opětovné změny. Připojením československých pohraničních území a vznikem Protektorátu Čechy a Morava se jižní hranice přeměnila ze státní na zemskou, protože nyní Slezsko sousedilo s tak zvanou Říšskou župou (Reichsgau) Sudety.

Nechvalně proslulo předvečer nacistického útoku na Polsko (1939) hornoslezské město Gliwice (Gleiwitz). Himmlerova SS zinscenovala útok na zdejší rozhlasový vysílač za pomoci do polských uniforem převlečných německých vězňů z koncentračních táborů, aby zavedla příčinu na útok proti Polsku.

Po porážce Polska byla území ztracená Německem po Versailleském míru připojena k nacistickému státu (Velkopolsko a východní polské části Horního Slezska). Tak se stalo, že se občany Třetí říše stali i Poláci ze Slezska a Velkopolska, kteří zcela nesmyslně umírali a trpěli v řadách německé Branné moci.

Na konci II. světové války část ze 4,5 milionu tehdy německy hovořících Slezanů utekla do západněji položených částí Německa. Část byla odsunuta do okupačních zón v Německu polskými autoritami v poválečných letech 1945 až 1947. 1,5 milionu německy hovořících Slezanů mohlo zůstat v poválečném Polsku z důvodu národně neujasněného původu anebo německo-polské dvojjazyčnosti. Polské státní občanství bylo přiznáno též odborníkům v místním hospodářství (především v báňské oblasti). V letech 1958 až 1960 využili další Slezané možnost vystěhování do Německé demokratické nebo do Německé spolkové republiky, ve které dostávali statut utečence. K poslední vlně exilu došlo po roce 1990 v souvislosti s politickými změnami ve střední Evropě způsobené pádem sovětského impéria.

Zodpovědná místa Polské republiky s největší pečlivostí a zodpovědností dbají o kulturní dědictví Slezska. Polsko též přijalo utečence ze ztracených území Polska na Východě (polsky Kresy), kteří tvoří velkou část dnešního obyvatelstva Slezska. Vratislavská univerzita představuje pro polský národ jisté zadostučinění za staroslavnou Univerzitu krále Jana II. Kazimíra ve Lvově.

<sup>3</sup> Lissa je též německý název pro Leszno ve Velkopolsku.

<sup>4</sup> Adolf Hitler se v roce 1945 v bunkru Říšského kancléřství počas obklíčení vojsky Rudé armády údajně obracel k odkazu Fridricha Velkého v osudném roce 1760, kdy se i přes obsazení Berlína ruskými vojsky dostal vojácký král z obklíčení koaličními rakousko-ruskými armádami a obrátil osudové kolo ve svůj prospěch.

<sup>5</sup> Tři dělení Polska mezi Hohenzollermy, Habsburky a Romanovci probíhala v letech 1772, 1793 a 1795. Polsko stratilo na víc než sto let svoji státnost.

<sup>6</sup> Velkopolsko je historickou rozsáhlou nejzápadnější zemí Rzeczpospolity s politickým centrem v Poznani (polsky Poznań, německy Posen) a v Hnězdně (polsky Gniezno, německy Gnesen), starém arcibiskupském sídle.

**Místní názvy v Slezsku**

Nemecké názvy s polskými ekvivalenty

Dnešní polský název (správní jednotka)	Německá toponyma
Brzeg (Opolské vojvodství)	Brieg
Boleslawiec (Dolnoslezské vojvodství)	Bunzlau
Brzeg (Opolské vojvodství)	Brieg
Bystrzyca Kłodzka (Dolnoslezské vojvodství)	Habelschwerdt
Chojnów (Dolnoslezské vojvodství)	Haynau
Chorzów (Slezské vojvodství)	Königshütte
Jawor (Dolnoslezské vojvodství)	Jauer
Jelenia Góra (Dolnoslezské vojvodství – polské Podkrkonoší)	Hirschberg
Kłodzko (Dolnoslezské vojvodství)	Glatz
Krzeszów	Landeshut
Legnica (Dolnoslezské vojvodství)	Liegnitz
Lubin (Dolnoslezské vojvodství)	Lüben
Nizina śląska	Schlesische Platte
Nysa (Opolské vojvodství)	Neiße
Odra	Oder
Opole (Opolské vojvodství)	Oppeln
Oleśnica (Dolnoslezské vojvodství)	Öls
Oława (Dolnoslezské vojvodství)	Ohlau
Packów (Opolské vojvodství)	Patschkau
Prudnik (Opolské vojvodství)	Neustadt
Śląsk	Schlesien
Strzelin (Dolnoslezské vojvodství)	Strehlen
Świdnica (Dolnoslezské vojvodství)	Schweidnitz
Wałbrzych (Dolnoslezské vojvodství – polské Podkrkonoší)	Waldenburg
Wrocław (Dolnoslezské vojvodství)	Breslau
Zgorzelec (Dolnoslezské vojvodství)	Görlitz
Złatoryja (Dolnoslezské vojvodství)	Goldberg

Koncovky -itz prozrazují slovanský původ místních názvů (Zgorzelec – Görlitz; Świdnica – Svídnice – Schweidnitz). Naopak koncovka -au nemusí nutně znamenat přejímání slovanského -ov, -óv, -av, -ava, ale může být označením pro říční údolí (německy Au).

Porovnání českého a polského názvu Krkonoš s německým Riesengebirge svědčí o starším původu slovanském, protože ten vychází z keltského názvu Kerkonty. České ekvivalenty názvů nejsou komplikované a souvisí s dynastickou politikou českých královských rodů a s blízkostí Slezska k historickým zemím českým (Vratislav, Lehnice, Svídnice, Hlohov apod.)

Název Bunzlau je též pojmenováním jazykově ryze českého města Stará Boleslav, případně Jungbunzlau Mladá Boleslav. Podobná jsou opakování německých toponym v různých kulturně-historických oblastech. Landshut – Lanžhot na moravsko-rakousko-slovenském pomezí a bavorský Landshut. Zde se nám naskytuje i podobný název slezského města Landeshut – Krzeszów v polském Podkrkonoší.

Nemecké názvy vznikali v době kolonizace v 13. století a navazují na předchozí Drang nach Osten – na německé pronikání na východ do Míšeňska a povodí Labe. Z důvodu řídicího osídlení nebyly pouze původní místní názvy přizpůsobovány německé transkripci, popř. překládány. Paralelně také vznikali úplně nové osady s novými německými názvy.

Na jazykovou germanizaci působila také stará kupecká stezka z Krakova do Drážďan a Lipska, která přes Slezsko spojovala německý patriciát Krakova s bohatými saskými městy. Na konečném jazykovém poněmčení Slezska se podílela v neposlední řadě přítomnost pruských a rakouských vojsk v mnohých válkách mezi Pruskem a Rakouskem.

I přes relativní vzdálenost ruské sféry vlivu se i ruský jazykový faktor odrazil ve Slezsku. Je to především vlivem tak zvaného Dreiländereck – hranic tří císařů – Německého říše, habsburské monarchie a ruského samoděržaví

na východních hranicích Slezska, kde hraničilo se značně zrusifikovaným Mazovskem – v ruském administrativním rozdělení nazývaném jako Velkoknížectví varšavské.

### **Záver**

Polsko obdrželo po II. světové válce východní oblasti Německé říše jako kompenzaci velmocí na Postupimské konferenci za odstoupení svých východních území (polsky Kresy) Sovětskému svazu. Polsko-německá západní hranice se však posunula též ve smyslu slovanských prapočátků slezského regionu ještě před německou středověkou kolonizací. Podobně jako v Pomořansku, ve východním a západním Prusku i ve Slezsku převzali polské úřady a kulturní instituce po roce 1945 s veškerou vážností a úctou kulturní dědictví Slezska a pečují o jeho uchování a obnovu. I zde je třeba vyzdvihnout jedinečnou, světově věhlasnou a vysoce odbornou práci polských restaurátorů na památkách tohoto regionu.

### **Literatúra**

BAHRENFELD, O. et al. 1936. *Bilder deutscher Geschichte*. Hamburg: O.H.W. Hadank. 72 s.

HOTZ, J. et al. 2003. *Brockhaus. Geschichte*. Mannheim: F. A. Brockhaus. 991 s.

ŘEZNÍK, M. 2002. *Stručná historie států. Polsko*. Praha: Libri. 230 s.

TŘEŠTÍK D. et al. 2003. *Přemyslovci. Budování českého státu*. Praha: Lidové noviny. 781 s.

### **Kontakt**

Mgr. Tomas Maier, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: maier.nemcina@gmail.com



## ABREVIÁCIE V KVÁZI SYNCHRÓNNEJ ELEKTRONICKEJ KOMUNIKÁCI

EVA MAIEROVÁ

**Abstrakt**

Štúdia predkladá výsledky predbežného výskumu abreviatúr v prostredí Twitteru v čete zameranom na výučbu angličtiny ako cudzieho jazyka s výberom tém dotýkajúcich sa využitia informačno-komunikačných technológií v jazykovom vyučovaní. Zaoberá sa kvantitatívnou analýzou kvázi synchrónnej komunikácie v porovnaní s asynchrónnou a paradigmatickými vzťahmi homonymie a synonymie medzi vyexcerpovanými abreviatúrami.

**Kľúčové slová:** abreviácie, čet, internetová komunikácia, Twitter, výučba angličtiny ako cudzieho jazyka

**Abstract**

The study presents the result of a preliminary research into abbreviations used in Twitter chat concentrated on teaching English as a foreign/second language with focus on topics regarding the use of information and communication technologies in language instruction. It deals with a quantitative analysis of quasi-synchronous communication in comparison with the asynchronous one, and with paradigmatic relations of homonymy and synonyms among excerpted abbreviations.

**Keywords:** abbreviations, chat, internet communication, Twitter, teaching English as a foreign/second language

**Úvod**

Komunikácia prostredníctvom internetu sa rozvíja takým nevidaným tempom, že akákoľvek definícia či klasifikácia týkajúca sa tejto oblasti bude zastaraná nielen v priebehu mesiacov či týždňov, ale pravdepodobne aj v čase jej vytvorenia.

Len v nedávnej minulosti bola internetová komunikácia obmedzená hlavne na sprostredkovanie informácií masovému publiku webovými stránkami a elektronickou poštou. V súčasnosti k nim pribudli sociálne siete, fóra, čety, blogy, ktoré umožňujú predovšetkým vyššiu úroveň interaktivity medzi individuálnymi používateľmi. K prevládajúcej písomnej forme sa pridala hlasová a vizuálna komunikácia v rôznych formách: od ústnej výmeny informácií medzi dvoma hovoriacimi až po videokonferencie.

**Výber výskumnej vzorky**

Exponenciálne narastajúce množstvo internetovej lingvistickej produkcie bolo preto potrebné z praktických dôvodov tejto štúdie obmedziť. Prvým kritériom bol výber písomnej komunikácie s ohľadom na fakt, že pre výskyt abreviatúr je typický práve písaný text. V druhom kroku sa brala do úvahy synchrónnosť a asynchrónnosť internetovej komunikácie, t.j. či pri výmene replík dochádza k časovému posunu alebo nie. Bol vybraný čet, klasifikovaný ako kvázi synchrónna písomná komunikácia, pri ktorej môže recipient čítať správy hneď po ich odoslaní expedientom, pričom za skutočne synchrónnu komunikáciu sprostredkovanú počítačmi sa pokladá taká, kde sú správy odosielané po každom údere na klávesnicu, a teda recipient môže sledovať tvorbu danej správy po jednotlivých grafémach prenášaných na obrazovku (1, 2012, s. 43).

Takáto forma internetovej komunikácie je charakterizovaná spontaneitou a snahou o ekonómiu vyjadrovania práve s ohľadom na časový faktor, keď sa odosielatelia správ snažia o čo najväčšiu rýchlosť prispievania, a tým o zachovanie interaktivity, kontinuity a aktuálnosti. Z uvedeného vyplýva, že výskyt abreviatúr je v kvázi synchrónnej komunikácii vyšší než v asynchrónnej (e-mail, webové stránky, blogy, zdieľané príspevky na sociálnych sieťach a pod.).

Z množstva četov na internete bol analyzovaný #ELTchat (English language teaching chat) na Twitteri, keďže sa v ňom spájajú dva aspekty: 1) tematický – zameranie príspevkov na výučbu angličtiny ako cudzieho jazyka, 2) formálny – obmedzenie správ na sociálnej sieti Twitter na 140 znakov (vrátane medzier), čo tiež vplýva na frekvenciu používania abreviatúr.

#ELTchat na Twitteri vznikol v septembri 2010 s cieľom vytvorenia voľne dostupnej sociálnej siete odborníkov ponúkajúcej učiteľom angličtiny možnosti ďalšieho profesionálneho rozvoja. V októbri 2014 mala táto stránka viac než 10 000 sledovateľov.

#ELTchat funguje tak, že počas školského roka sa každú stredu o 12.00 a/alebo o 21.00 londýnskeho času záujemcovia prihlásia na Twitter a hodinu diskutujú o téme, ktorá bola vopred zvolená hlasovaním z navrhnutých tém. Výhodou pre učiteľov a ďalších profesionálov je, že transkripty všetkých četov sú uverejnené na stránke <http://eltchat.org/> v sekcii Wiki spolu s ich sumarizáciami, podcastami, linkami a ďalšími informáciami. Koncom októbra 2014 tak bolo k dispozícii 369 prepisov, z ktorých bolo na účely tejto štúdie vybraných 10 četov, kde sa

LINGVISTIKA  
EVA MAIEROVÁ

preberali témy spojené s využívaním informačných a komunikačných technológií (IKT) vo výučbe i v profesionálnom rozvoji pedagógov, a teda sa z ďalšieho uhla zaoberali elektronickou komunikáciou vo vyučovacom procese.

### Metódy výskumu

Náhodným výberom z celkového počtu 35 četov (údaj z októbra 2014) s tematikou IKT boli medzi uvedenými desiatimi četmi zastúpené nasledujúce témy (zoraďené chronologicky):

- 1) môže online vyučovanie nahradiť výučbu v triede (22. 9. 2010),
- 2) môžu študenti profitovať z četov a sociálnych médií (10. 11. 2010),
- 3) ako používate mobilné zariadenia v triede – tipy, aplikácie, najlepšie postupy (30. 3. 2011),
- 4) môžu byť učitelia školení online skôr, než začnú učiť (júl 2011),
- 5) web 2.0 – najlepšie zdroje pre výučbu angličtiny ako cudzieho jazyka (13. 7. 2011),
- 6) výhody a nevýhody sociálnych sietí pre učiteľov jazykov (18. 1. 2012),
- 7) „blended learning“ (25. 4. 2012),
- 8) používanie korpusov vo vyučovaní – učitelia a žiaci, tipy, nápady, najlepšie metódy (6. 3. 2013),
- 9) kritériá hodnotenia webových nástrojov (1. 5. 2013),
- 10) blogovanie so študentmi (máj 2013).

Ako vyplýva z formulácií jednotlivých tém, ide o neformálnu výmenu informácií, poznatkov a skúseností v profesionálnej sfére medzi rovnocennými účastníkmi četu vedeného moderátormi.

Všetky čety boli zo stránky eltchat.org uložené, aby s nimi bolo možné pracovať v režime offline. Po tom, ako boli štatisticky spracované počty tweetov, použitých slov a znakov s medzerami aj bez nich, boli odstránené retweety, ktoré sa dajú vkladať automaticky a opakujú sa v nich celé vety vrátane abreviatúr. Pri ponechaní retweetov identických s predchádzajúcimi správami by došlo k skresleniu výsledkov frekvencie používania skratiek. Ak však bol k pôvodnej správe pridaný komentár, odstránený bol len opakujúci sa text. Napríklad zo správy: „RT @abc: @xyz I haven't really got into facebook for PD #eltchat < When #ELTchat started a FB page started it!“ ostal len text nasledujúci po znaku <. Rovnako boli v četoch ponechané modifikované tweety ako napr. „A language course which combines F2F classroom component with an appropriate use of technology (Sharma & Barrett 2007)“ verzus „Thanks! RT A language course which combines F2F classrm component w an appropriate use of tech (Sharma & Barrett 2007).“

Rovnako boli vymazané všetky mená/aliasy prispievateľov uvádzané po znaku @ (zavináč, ang. „at“) a kľúčové slová označené # (mriežka, ang. „hashtag“), ktoré neplnili žiadnu sémantickú funkciu. V prípade, že tieto jednotky boli neoddeliteľnou súčasťou výpovede, boli v texte ponechané, pričom skutočné mená/aliasy účastníkov boli s ohľadom na zachovanie anonymity na účely tejto štúdie nahradené kombináciami písmen, a neboli ani analyzované, hoci niektoré z nich sú skráteneiny:

- Good evening @abcd @efgh and any fellow lurkers. This is my first time for a long while.
- Hello #eltchat! Lurking a while too.

Na rozbor takto upravených četov bol použitý program KH Coder, čo je voľne dostupný softvér na kvantitatívnu obsahovú analýzu anglických, japonských, francúzskych, nemeckých, talianskych, portugalských a španielskych textov používaný tiež v počítačovej a korpusovej lingvistike. Funkcionality programu obsahujú popri zisťovaní frekvencií výskytu slov v textoch tiež generovanie kľúčových slov v kontexte, kolokácií, multidimenzionálneho škálovania a ďalšie nástroje textovej analýzy.

Z tabuliek frekvencií jednotlivých slov vytvorených softvérom KH Coder však bolo ešte potrebné vyčleniť skráteneiny a symboly typické pre elektronickú komunikáciu (predovšetkým smajlíky, ale i ďalšie symboly). Pri tomto výbere bolo treba mať na zreteli niektoré „slabé miesta“ programu. Na jednej strane boli slová zapísané s malými či veľkými písmenami považované za samostatné jednotky, takže napr. „ELTchat, Eltchat, eltchat“ boli uvedené ako 3 položky, a to najmä v prípade, ak sa líšila ich syntaktická funkcia, resp. vyhodnotenie slovného druhu, ktorý sa v tejto fáze nebral do úvahy. Čiastočne dochádzalo aj k zámene homoným: napr. slovesa „be“ s abreviatúrou „BE“ („business English“). Koncové -s je softvérom považované za koncovku množného čísla, takže abreviatúra „pls“ („please“) bola v prehľade uvedená ako „pl“, kým v ďalších prípadoch boli formy singuláru a plurálu uvádzané oddelene, napr. „s, ss, S, Ss“ („students“). Ak boli v slove použité iné symboly ako písmená, program ich vyhodnotil samostatne. Napríklad s cieľom devulgarizácie slova „shit“, bol použitý zápis „sh!t“ následne klasifikovaný ako dva tokeny sh, t. Osobitne bolo tiež potrebné vyčleniť emotikony, keďže sa v nich používajú predovšetkým typografické symboly, a nie písmená. Tweety i vyxcerpované abreviatúry potom boli analyzované z kvantitatívneho a kvalitatívneho hľadiska so zameraním na dĺžku správ, frekvenciu výskytu abreviatúr, ich klasifikáciu a analýzu paradigmatických vzťahov, do ktorých skráteneiny vstupujú, a to predovšetkým homonymie a synonymie.

### Kvantitatívna analýza tweetov #ELTchat

V prvej časti analýzy bolo cieľom kvantifikovať čety s ohľadom na počet správ, ich dĺžku, t. j. počet slov a počet znakov vrátane medzier, ktoré sa na Twitteri do limitu 140 znakov započítavajú. Výsledky pre kompletne

LINGVISTIKA  
EVA MAIEROVÁ

texty (vrátane opakujúcich sa správ a výrazov nasledujúcich za mriežkou a zavináčom) sú uvedené v tabuľke č. 1, kde je poradie četov identické s ich chronologickým výskytom.

Tabuľka 1 Kvantitatívna analýza četov

Poradové číslo četu	Počet správ/ čet	Počet slov/ čet	Počet znakov/ čet	Priemer počtu slov/správa	Priemer počtu znakov/správa
1	610	11.215	68.480	18,395	112,262
2	501	8.276	52.419	16,519	104,629
3	604	10.952	67.066	18,132	111,036
4	341	5.613	34.136	16,460	100,106
5	485	8.051	50.193	16,600	103,491
6	571	9.710	57.375	17,005	100,482
7	391	6.567	41.947	19,795	107,281
8	221	3.285	20.750	14,864	93,891
9	361	5.542	34.515	15,352	95,609
10	293	4.930	29.744	16,826	101,515
Priemer	438	7.414	45.663	16,995	103,030

Z výsledkov vyplýva, že hoci je trvanie ELTchatu obmedzené na 60 minút, množstvo príspevkov varíruje, čo môže byť spôsobené predovšetkým ich tematickým zameraním, to znamená stupňom zaujímavosti témy, potrebou prispievateľov vyjadrovať sa k nej, ich skúsenosťami s danou problematikou a pod.

Porovnanie počtu slov a znakov v asynchrónnej a kvázi synchrónnej komunikácii potvrdzuje hypotézu, že v kvázi synchrónnej elektronickej komunikácii je výskyt skratiek vyšší než v asynchrónnej. Kým v asynchrónnych príspevkoch na Twitteri bol priemerný počet slov na jeden tweet približne 13 a počet znakov 97, t. j. jedno slovo malo priemerne 7,5 znaku (porov. 2, 2012, s. 194), v kvázi synchrónnom čete to bolo 17 slov a 103 znakov, z čoho vyplýva, že jedno slovo bolo zložené zo 6 znakov. Takže hoci prispievatelia do ELTchat-u používali vo svojich správach viac slov, tieto boli približne o 1,5 znaku kratšie ako v asynchrónnych tweetoch. Čiastočne prekvapujúce je, že kvázi synchrónne správy vyznačujúce sa vyššou spontaneitou boli priemerne dlhšie ako asynchrónne, ktoré mohli byť vopred premyslené či pripravené, čo dokladá percentuálne využitie limitu 140 znakov, ktorý bol v asynchrónnej komunikácii takmer 70% a v kvázi synchrónnej približne 74%.

### Kvantitatívna analýza abreviátúr

Do celkového počtu vyxcerptovaných skrátien boli započítané skratky, emotikony a typografické symboly. Spolu bolo v desiatich četoch identifikovaných 694 rôznych typov abreviátúr, ktoré sa v nich vyskytovali 4631 ráz. To znamená, že jedna skratka bola v textoch použitá priemerne 6,7 ráz, pričom za jednotku boli považované rôzne morfológické formy skrátieniny a jej deriváty (napr. „blog, Blogs, blogged, blogging, blogger, bloggers“) i odlišné ortografické zápisy najmä majuskúl a minuskúl (napr. „mlearn, m-learn, mlearning, M-learning – mobile learning“ a pod.). Za skratky sa v tomto prípade nepovažovali kontrahované formy sloviess bez ohľadu na ich zápis (s apostrofom ako „can't, doesn't, it's“ alebo bez neho „cant, doesnt, its“).

Abreviačná nasýtenosť textov „očistených“ od retweetov, mien/aliasov a kľúčových slov bola 10,6% a na jednu správu pripadlo 1,4 skratky. Tento výsledok stojí uprostred medzi výsledkami N. Baronovej, v ktorej výskume krátkych textových správ (SMS) a okamžite posielaných správ (IM) boli „online skratky“ zastúpené menej ako 1% (3, 2008, s. 158) a C. Thurlowa, v ktorého skúmanej SMS komunikácii bola abreviačná nasýtenosť textov takmer 20% (4, 2003, s. 4). V oboch týchto príkladoch ostávajú niektoré otázky otvorené. V prípade výskumu N. Baronovej je to predovšetkým definovanie „online“ abreviátúr, t. j. skratiek typických pre elektronickej komunikácii. Veď čím sa líši „cu“ („see you“), ktoré Baron chápe ako online skratku, od „IOU“ („I owe you“), ktoré pochádza zo začiatku 17. storočia? Na druhej strane C. Thurlow do svojej vzorky zaradil aj kontrakcie verb, čím sa počet použitých skrátien prirodzene zvýšil.

Pri detailnejšom pohľade na uvedený súbor je evidentný veľký rozptyl frekvencie skratiek: 194. Medián aj modus majú oba hodnotu 1, a teda väčšina nájdených skratiek bola použitá iba jedenkrát, čo súvisí s faktom, že mnohé skratky sú idiosynkratické, a teda neuzuálne a nenormatívne, vytvárané ad hoc. Preto niet divu, že prvých 10 najpočetnejších skrátien uvedených v tabuľke č. 2 predstavuje takmer tretinu (29%) a 25 najfrekvencovanejších viac než polovicu (52%) všetkých nájdených prípadov abreviátúr.

Tabuľka 2 Najfrekvencovanejšie abreviatúry

Por.č	Abreviatúra/Symbol	Význam	Početnosť
1	&	and	195
2	#	mriežka (symbol pre sémantické zoskupovanie termínov)	170
3	blog/s, blogger/s, blogging, blogged	web log	162
4	:-)	smajlík	143
5	/	and, and/or	119
6	ELTchat, eltchat, Eltchat	English Language Teaching Chat	117
7	SS, Ss, ss	students	111
8	RT	retweet	110
9	:)	smajlík	102
10	>	symbol označujúci komentár k retweetu	100

### Paradigmatické vzťahy abreviatúr

V rámci štúdia paradigmatických vzťahov, do ktorých skráteneiny vstupujú, sme sa zamerali na lexikálne vzťahy medzi abreviatúrami navzájom, nazývané aj vnútorná (5, 2008, s. 51 – 52), resp. abreviačná (6, 2011, s. 246, 248) homonymia a synonymia.

Vo vyexcerpovaných skráteneinách bolo zistených päť homoným číslic, resp. typografických symbolov. Číslica 2 bola vo väčšine prípadov použitá ako „to“ (najmä vo funkcii znaku infinitívu) napriek odlišnej výslovnosti a v oveľa menšej miere ako „too“. Mriežka #, ako typický symbol Twitteru, označovala hlavne kľúčové slová a len raz sa vyskytla ako znak pre číslo (#1 – „number one“). Lomka / mala predovšetkým význam „and/or“, resp. „and“, ale bola tiež použitá aj ako znak oddeľujúci vety. Zavináč @ uvádzal vo väčšine prípadov meno/alias a iba jedenkrát vo význame prepozície „at“ („@ home!“). Význam znamienka plus závisel od jeho pozície – medzi vetnými členmi vo význame „and“ („homework + practice“), avšak za číselným údajom ako „more than“ („I currently cater to 400+ online learners“).

Druhá skupina, ktorú tvoria homonymá slov odvodených od rovnakého základu, je prekvapujúco menšia ako skupina homoným nepríbuzných slov. Väčšinou sú v nej jednoduché lineárne skratky, resp. finálne trunkácie, ak sa tieto realizujú aj vo fonickej podobe: „admin – administrate, administrator; demo – demonstrate, demonstration; diff – difference, different; mod – moderation, moderator; poss – possible, possibly; tech – technologist, technology, technical, technological.“ Od týchto typov sú odlišné len skratky TT (zložené iniciály) – „teacher training“, TT (zdvojenie jednoduchej iniciály vyjadrujúce plurál) – „teachers“; „ur“ (homofóny písmen s vynechaním apostrofu) – „you are“, „ur“ (kostrová skratka) – „your“.

Medzi homonymami neodvodených slov sú lineárne skratky, ktoré sa začínajú rovnakou kombináciou grafém: „adv – advance, advantage; comp – completing, computer; def – definition, definitely; doc – doctor, document; int – intermediate, internet; mod/Mod – moderator, moderation, module (DELTA Mod); prep – preparation, preposition; prob – probably, problem; prof – professional, professor.“ Iniciálové skratky sa niekedy líšili v písaní veľkých a malých písmen, ako napr. „BbC – Blackboard Collaborate, BBC, bbc – British Broadcasting Corporation; C/c – see, C – C’s CELTA, century (21stC)“, príp. použitím alebo nepoužitím interpunkcie: „W – week, w, w/, w., W/ – with.“ Ortografické rozdiely sú dôvodom, že niektorí autori považujú takéto vzťahy medzi skratkami za paronymické (porov. 7, 2011, s. 247). Ďalšou podskupinou boli hraničné skratky s homonymami iniciálových skratiek: „cd – could, compact disc; nt – night, ntchat – new teacher chat; pt – point, ptchat – parents and teachers chat, PT – professional training;“ lineárne „esp – especially“ s iniciálovou skratkou „ESP – English for specific purposes“; resp. homonymá dvoch hraničných skratiek: „wk – week, work; yr – your, year.“ Vo vyexcerpovaných príkladoch „D/d – Dogme, the; n – and, noun; ya – yes, you“ je homonymia založená na výslovnosti minimálne jedného člena dvojice, niekedy subštandardnej („n – and, the – d, ya = yes, you“). V jednom prípade išlo o použitie alfanumeronyma „L2 – learn too, second language.“

O samotnej existencii synonymie vo vzťahu medzi dvoma abreviatúrami sa niekedy pochybuje: „Absolútna synonymia medzi skratkami sa prakticky nevyskytuje“ (8, 2011, s. 248). Chýbajú však argumenty, ako odlišiť variant skratky od jej synonyma. Berúc do úvahy nepravdivosť v tvorení skratiek a ich individuálny charakter, ktorý je obzvlášť prítomný v elektronickej komunikácii, nasledovné prípady budeme považovať za vnútornú synonymiu: „and – & + n; because – Bcos, bcz, cause, cos, coz; between – betwn, btwn; business English – BE, BizEnglish, BusEng; classroom – cls, c/r, c/room, classrm, clssrom, c’room; comfortable – comf, comfy; could – cd, cld, cud; development – dev, developepmnt, devt; dictionary – Dic., dict; doctor – doc, Dr; education – ed, edu; enough – enuf, enuff; exercise/s – exer, exs; face to face – f2f, f-2-f, face2face; Facebook – FB, fb, fbk; favourite – fav, fave; for – 4, f, fr; great – gr8, gr8t; homework – h/w, hmwk, HW, hwk; individual – indiv, individ; interesting – interestin, intrsting; intermediate – int, interm; internet – int., net; language – lan, lang; learner/s – lrner, Ls; new boy/born – newbie,



newby, newbs; night – nite, nt; number – no., #; one to one – 1:1, 1-1, 121, 1-2-1; opportunity – opprt, opp; perhaps – p'haps, prap; please – Pls, Plz; practice – prac, pract; probably – prob, prob'ly; questions – Qs, ??s, ques; označenie opakovanej správy (retweetu) – RT, /, ], <, >, >>, >>>; school – sch, schl; should – shd, shld; something – smtg, smth, sth, sthing; student to student – s2s, S-S; students – stds, st, SS, Ss, sts, stdnts, stds; synchronous – sync, synch; teachers – Ts, ts, Trs, tchrs, tchs, TT, T's; technological – tech, techy; thank you – Tx, Ta, thanks, Thanx, thk, thnx, thx, tnx; that – tht, dat; the – d, th; them – em, thm; together – 2gether, tgthr; tonight – 2night, 2nite; university – uni, univ; week – W, wk; without – w/o, w/out; would – wd, wld, wud; you – u, ya, y; your – yr, ur.”

### Záver

Z kvantitatívnej komparácie rozsahu správ a použitia skráténí v kvázi synchronnej komunikácii na stránke ELTchat a asynchronnej komunikácii na Twitteri všeobecne vyplynulo, že hoci sú správy v kvázi synchronnej komunikácii dlhšie, zároveň obsahujú viac skráténí než asynchronne tweety.

Abreviatúry vstupujú do paradigmatických vzťahov, z ktorých sme sa zamerali na homonymiu a synonymiu medzi skratkami navzájom.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. JUCKER, A. H., DÜRSCHIED, C. 2012. The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication: A New Terminological Approach. In: *Linguistik Online* [online]. 2012, vol. 56, no. 6, s. 43 [cit. 2013-06-07]. Dostupné na internete <[http://www.linguistik-online.de/56\\_12/imo.pdf](http://www.linguistik-online.de/56_12/imo.pdf)>.
2. MAIEROVÁ, E. 2012. Abreviačné procesy v angličtine používanej v elektronickej komunikácii. In: *Komunikace v jazykové a kulturní rozmanitosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, FF, 2012, s. 194.
3. BARON, N. 2008. *Always On : Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press, 2008, s. 158.
4. THURLOW, C., BROWN, A. *Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging* [online]. 2003, s. 4 [cit. 2012-05-10]. Dostupné na internete: <<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003.html>>.
5. LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky : Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalenčná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava: Lingos, 2008, s. 51 – 52.
6. OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011, s. 246, 248.
7. OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011, s. 247.
8. OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011, s. 248.

### Literatúra

- BARON, N. 2008. *Always On : Language in an Online and Mobile World*. Oxford : Oxford University Press, 2008. 304 s. ISBN 978-0-19-973544-0.
- JUCKER, A. H., DÜRSCHIED, C. 2012. The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication : A New Terminological Approach. In: *Linguistik Online* [online]. 2012, vol. 56, no. 6, s. 39 – 64 [cit. 2013-06-07]. Dostupné na internete <[http://www.linguistik-online.de/56\\_12/imo.pdf](http://www.linguistik-online.de/56_12/imo.pdf)>. ISSN 1615-3014.
- LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky : Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalenčná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava: Lingos, 2008. s. 89. ISBN 978-80-89328-08-6.
- MAIEROVÁ, E. 2012. Abreviačné procesy v angličtine používanej v elektronickej komunikácii. In: *Komunikace v jazykové a kulturní rozmanitosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, FF, 2012. S. 190 – 200. ISBN 9788026101871.
- OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 339s. ISBN 978-80-0-555-0334-9.
- OLOŠTIAK, M. 2005. Abreviačná a slovotvorná motivácia. In: *Slovo o slove : Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity* [online]. 2005, roč. 11, s. 39 – 50 [cit. 2013-06-07]. Dostupné na internete <<http://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2011%20-%202005.pdf>>. ISBN 80-8068-362-X.



LINGVISTIKA  
EVA MAIEROVÁ

THURLOW, C., BROWN, A. 2003. *Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging* [online]. 2003 [cit. 2012-05-10]. Dostupné na internete: <<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003.html>>.

**Webové stránky**

<http://eltchat.org/>

<http://khc.sourceforge.net/en/>

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

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

<https://twitter.com/ELTchat>

**Kontakt**

PhDr. Eva Maierová

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovenská republika

Email: [eva.maier6@gmail.com](mailto:eva.maier6@gmail.com)

## GENDER A SÉMANTICKÉ POSUNY V DISKURZE VO FRANCÚZSKOM JAZYKU

ELENA MELUŠOVÁ

**Abstract**

This paper deals with gender issues in discourse in terms of pragmatics, with respect to gender percipient's affiliation. Introduces specific examples of different perceptions of the same semantic expression as it is perceived by males and females. Gender is a category which occurs in many languages. Information about gender is differentiated in terms of psychology and adequate perception. The same information can be interpreted by various ways. It depends on percipient's gender. The certain style and discourse are not acceptable for females or hardly understandable for males. There are only stylistic nuances or reading between lines, but consequently it is semantic shift.

**Keywords:** gender, pragmatics, psycho-linguistics, discourse, semantic shift broadening

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá rodovými otázkami v diskurze z hľadiska pragmatiky s ohľadom na pohlavie percipienta. Na konkrétnych príkladoch sa uvádza rôzne vnímanie toho istého sémantického výrazu mužmi a ženami. Gender je kategória rodu, ktorá sa uplatňuje v mnohých jazykoch. Z hľadiska psychológie a adekvátnej percepcie informácie treba rozlišovať gender, rod percipienta. Rovnaká informácia môže byť interpretovaná rôzne, dokonca určitá štylizácia môže byť neakceptovateľná pre príslušníkov ženského rodu, alebo nepochopená príslušníkmi mužského rodu. Ide o štylistické odtienky a čítanie medzi riadkami.

**Kľúčové slova:** kategória rodu, pragmatika, psycholingvistika, diskurz, sémantický posun, rozširovanie významu

**Úvod**

Gender je kategória rodu, ktorá sa uplatňuje v mnohých jazykoch. Z hľadiska psychológie a adekvátnej percepcie informácie sa rozlišuje gender, rod percipienta. Rovnaká informácia môže byť interpretovaná rôznym spôsobom v závislosti od rodu percipienta. Určité štylizácie môžu byť neakceptovateľné pre príslušníkov ženského rodu alebo nepochopené príslušníkmi mužského rodu. Ide síce o štylistické odtienky, čítanie medzi riadkami, ale v konečnom dôsledku ide o sémantický posun.

Rodovou rovnosťou sa už od 80-tych rokov zaoberá mnoho lingvistov, psychológov, neuroológov i sociológov (napr. Elkhonon Goldberg, neuropsychológ Lekárskej fakulty Univerzity v New Yorku, Doreen Kimura a jeho kolegovia na Univerzite Western Ontario v Kanade, tiež vzniklo viacero vedeckých prác tímu neurobiológov Univerzity Yale v USA). Výsledky ich výskumu poukazujú na rozdielne fungovanie mužského a ženského mozgu, čo môže mať za následok posun v chápaní významu informácie v ženskej a mužskej percepcii. V príspevku sú uvedené prehovory (diskurzy) mužov adresované ženám v rôznych pracovných situáciách s poukázaním na rozdielne vnímanie informácií v závislosti od rodu percipienta.

Lingvisti v spolupráci s neurobiológmi a psychológmi, zaoberajúci sa fungovaním mozgu, dokazujú, že ženský a mužský mozog nefunguje rovnako. Zatiaľ čo mužský mozog spracúva informácie a podnety skôr racionálne a vizuálno-priestorovo, ženský mozog ich spracúva skôr z hľadiska emocionálneho a jazykového. Výsledkom takéhoto rozdielneho fungovania mozgu je, že v prípade rovnakých problémov a situácií budú reakcie a riešenia rozdielne, čo môže prinášať mnohé nedorozumenia.

**Výklad vybraných pojmov**

V príspevku budeme ďalej vychádzať z vybraných, nižšie definovaných pojmov.

*Gender* – existencia mužského alebo ženského rodu. V mnohých jazykoch sú determinované rody (mužský, ženský, niekedy aj stredný), do ktorého sú zaradené podstatné mená, zámená, prídavné mená a slovesá. Každý rod má svoje typické koncovky. Gender je aj spôsob vyjadrovania sa o mužoch a ženách. Je dôležité, aby sa volila taká forma prejavu, ktorá by zahrňovala rovnako mužov a ženy, pretože iný spôsob môže byť pre príslušníkov niektorého rodu neakceptovateľný.

*Genderová lingvistika* sa zaoberá vplyvom jazyka na rodové stereotypy. Jazyk sa analyzuje ako faktor, ktorý utvára osobnosť a vzťahy medzi pohlaviami. Lingvistika sa zaoberá princípmi, ktoré v diskurze produkujú gender, budujú a narušujú vzťahy, prípadne slobodný prejav. Táto lingvistika si všima aj psychologické dôsledky zaužívaného vyjadrovania.

*Generické maskulínium* – používanie mužského rodu v prípade, že ide o obe pohlavia, napr. oni (a nie ony t. j. v slovenskom jazyku ženy) vstúpili do miestnosti (aj ak ide o sto žien a dvoch mužov). V prípade, že sa hovorí o ženách a mužoch, používajú sa také isté výrazy ako keď sa hovorí len o mužoch.

LINGVISTIKA  
ELENA MELUŠOVÁ

*Feministická lingvistika* sa venuje analýzam konverzačného štýlu vo vzťahu vytvárania obrazu ženy, jej osobnosti a ľudskej dôstojnosti.

*Rodoreč (genderlects)* je jazykom formovaný súhrn vlastností a chovania, spojený s obrazom ženy a muža v typických životných situáciách. Je to rodová rôznosť v komunikatívnom štýle. Tak ako sú dialekty diferencované teritoriálne, rodoreč je diferencovaná podľa rodu (napr. muži medzi sebou hovoria o futbale, ženy o varení). V dialógu medzi mužmi a ženami ženy hovoria o vzťahoch, o svojich priateľkách, muži o veciach verejných, autách atď. Obe pohlavia často hovoria o vzťahoch.

*Psycholingvistika* je vedná disciplína, ktorej základy boli položené v 50-tych rokoch 20. storočia. Zaoberá sa kognitívnymi procesmi a tvorbou jazykového prejavu. Je súčasťou externých jazykovedných disciplín, ako napríklad neurológia, psychológia a kognitívne disciplíny, v súčinnosti s ktorými vysvetľuje percepciu mužského a ženského prehovoru. Vysvetľuje, že okrem jazyka a reči sa na formovaní a pochopení informácie podieľa aj niečo iné, a to je rozdielnosť medzi mužmi a ženami v oblasti mozgovej citlivosti a vnímavosti, ktorá sa prejavuje pri percepcii a dešifrovaní informácie.

*Sémantika* je náuka o význame jazykových jednotiek a ich kombinácií. Svoju úlohu tu zohráva logický aspekt, na základe ktorého interpretujeme informáciu prostredníctvom formálneho jazykového systému.

Sémantický posun spočíva v rozšírení alebo zmene významu istých zaužívaných termínov, bez toho, aby sa zmenila forma.

*Pragmatika* sa zameriava na spôsob využívania znakov (v saussurovskom zmysle, t. j. plnovýznamových výrazov) v komunikácii.

*Pragmatika* alebo *pragmatická lingvistika* (z gréckeho *pragma*, skutok) je moderná vedecká disciplína, ktorá stojí na rozhraní lingvistiky a filozofie a zaoberá sa rečovým aktom (prehovorom, výpoveďou) ako účelovou praxou reči: to znamená, že človek, ktorý hovorí, nielen niečo hovorí, ale obyčajne aj sleduje určitý zámer.

Na rozdiel od sémantiky sa *pragmatika* neobmedzuje len na vecný význam slov, ale si všíma zámer a stratégiu hovoriaceho, situáciu, kontext výpovede. Popri význame výpovede si všíma aj mimo-rečové prvky – t. j. účinky a dôsledky, ale tiež narážky, predpoklady a konvencie diskurzu. Popri jazykovom význame sa *pragmatika* zaoberá dôsledkami rečového prejavu.

### Percepcia prehovoru

Rečový akt možno formovať. Má svoje predpoklady, cieľ, tzv. intenciu komunikácie, predmet, realizáciu a dôsledok výpovede. Na ilustráciu a ako starý vtíp z čias Voltaira zo 17. storočia sa často uvádza príklad rozdielného dekódovania informácie, ktoré sa deje v mužskom a ženskom mozgu:

- Dekódovanie informácie v mozgu muža: Keď diplomat povie *áno*, myslí *možno*. Keď povie *možno*, myslí *nie*. Keď povie *nie*, *nie* je diplomat.
- Tá istá informácia dekódovaná v mozgu ženy: Keď dáma povie *nie*, myslí *možno*. Keď povie *možno*, myslí *áno*. Keď povie *áno*, *nie* je to dáma.

Percepciou prehovoru sa v súčasnosti zaoberá mnoho autorov rôznych profesií od politických analytikov počnúc, psychológmi a neurológmi končiac. Títo skúmajú daný jav na základe lekárskeho výskumu a analyzovaním činnosti ľudskeho mozgu. Jazykovedci, univerzitní profesori, analytici politických diskurzov (napr. Philippe Quême, Bernard Pivot, Bénédicte Lapeyre, Gilles Azopardi) uvádzajú konkrétne príklady diskurzov z politickej, diplomatickej scény, ale aj z každodenného života, s objasňovaním chýb, ktoré sa denne realizujú v procese komunikácie, keď dochádza k sémantickým posunom a následne k nedorozumeniam. Vylepšenia medziľudských vzťahov sa môžu realizovať pomocou zmeny štýlu komunikácie, vhodnejším výberom slov, ktoré nezrania toho druhého. Sú to príklady, ktoré sa môžu použiť nielen vo svete politiky a diplomacie, ale aj na pracovisku, či v každodennej komunikácii medzi kolegami, priateľmi, susedmi s cieľom pestovať harmonické medziľudské vzťahy.

Možno uviesť viaceré príklady a zároveň analyzovať mužský prehovor (diskurz) a jeho percepciu ženským mozgom v rôznych pracovných situáciách, aplikovateľných aj pri komunikácii v každodennom živote. Napríklad ponúknuť pomoc, požiadať o službu, vyjadriť nespokojnosť, odmietnuť, vysloviť spokojnosť. V každom z týchto prípadov prehovoru existuje alternatívne riešenie diskurzu, ktoré môže zabrániť nedorozumeniu a následnému konfliktu medzi mužmi a ženami.

### Situácie na pracovisku – príklady prehovorov a alternatívy

#### 1. Ponúknuť pomoc

On: Ukážem ti, ako to treba robiť. *Je vais te montrer comment il faut faire.*

Ona môže pochopiť: Viem to robiť lepšie. Ty si s tým naozaj neporadíš. *J'ai mieux à faire. Tu ne t'en sors vraiment pas...*

On: Stihneš dokončiť tú prácu? *Auras-tu assez de temps pour terminer ce travail?*

Ona môže pochopiť: Príliš sa motáš. *Tu traine trop.*

LINGVISTIKA  
ELENA MELUŠOVÁ

Žena môže pochopiť v podtexte: On si myslí, že som neschopná pomôcť si sama. Môže sa teda cítiť nedocenená, podhodnotená.

Alternatívne riešenie: Dovoľ mi pomôcť ti./Môžem ti pomôcť, aby sme prácu urýchlili. *Laisse-moi t'aider. Je peux t'aider, on gagnera du temps.*

## 2. Požiadat' o službu

On: Tu máš, urob zoznam účastníkov. *Tiens, fais la liste des participants.*

Ona to môže pochopiť ako imperatívny príkaz, čo je bežné medzi mužmi na získanie času. Lenže ženu takýto spôsob môže nahnevať, môže sa cítiť urazená, dotknutá.

Môže to chápať: Bud' už raz užitočná! *Rends-toi utile pour une fois!*

On: Môžeš to pre mňa urobiť? *Tu peux faire ça pour moi?*

Ona to môže pochopiť: Nemáš čo iné na práci... *Tu n'as rien d'autre à faire.*

Alternatívne riešenie: Keby si mohla ... prosím ťa ... *Si tu pouvais ... Voudrais-tu, s'il te plaît ...*

## 3. Nespokojnosť

ON: Tvoj nápad je nanič. *C'est nul, ton idée.*

Ona to môže pochopiť: Ty si nanič, budeš prepustená, neznášam ťa. *Tu est nulle, tu vas être virée, je te hais.*

Výraz *nanič* – *c'est nul* pre muža nepredstavuje nič agresívne. Lenže vo všeobecnosti pre ženské chápanie je najdôležitejší práve spôsob, ako sa niečo vykoná, a nie to, čo sa vykonalo. Spôsob podania informácie môže byť jej mozgom vnímaný ako osobný útok, ako základ vzťahu k nej.

Alternatívne riešenie: Ja to tak nevnímam. Myslím, že by si mala ... Podľa mňa ... *Je ne le sens pas comme ça. Je crois que tu devrais ... Á mon avis ...*

## 4. Odmietnuť

On: Nie, v žiadnom prípade, neprichádza do úvahy. *Non, pas question.*

Ona to môže pochopiť: Neprídem. Nebudeš nikdy povýšená, nikdy sa ti nezvýši plat. *Je ne viendrai pas. Tu n'auras jamais ta promotion, ton augmentation.*

Pre mužské chápanie odmietnuť – povedať *nie* znamená možno *neskôr*. Vie, že treba vyjednávať, argumentovať, aby získal kladnú odpoveď. Lenže pre ženské chápanie povedať *nie* znamená odmietnutie.

Alternatívne riešenie: Teraz momentálne nemôžem. Budem o tom rozmýšľať. *Je ne peux pas pour le moment, j'y vais réfléchir.*

## 5. Satisfakcia, uspokojenie

On: Dobré si z toho vyšla. *Tu t'en es bien sorti.*

Ona to môže pochopiť: Počítal som s najhorším. Mala si to lepšie robiť. *Je m'attendais au pire. Tu aurais dû mieux faire.*

Alternatívne riešenie: Som spokojný s tým, čo si urobila. Vďaka tebe, sme získali ... *Je suis content de ce que tu as fait. Grâce à toi, on a gagné ...*

## Iné príklady komunikácie na pracovisku

1. Namiesto: Kašlem ti na to. Alternatívne riešenie: Nie som si istý, či sa to dá.
2. Namiesto: A kedy to mám stihnúť? Alternatívne riešenie: Tak ja dnes ostanem v práci dlhšie.
3. Namiesto: Ty si snáď zo mňa robíš dobrý deň. Alternatívne riešenie: Naozaj?
4. Namiesto: Je to celé nafigu. Alternatívne riešenie: Takto to asi nepôjde.
5. Namiesto: Kašlem na teba. Alternatívne riešenie: Prepáč, s tým ti neviem pomôcť.
6. Namiesto: Prekliata schôdza. Alternatívne riešenie: Tá diskusia sa zbytočne predlžuje.
7. Namiesto: Hnusná robota. Alternatívne riešenie: Dnes sa mi akosi nedarí.
8. Namiesto: Väčšieho blbca som nevidel. Alternatívne riešenie: Šéf nie je z tých najbystrejších.

## Záver

Ženy sú vo všeobecnosti citlivejšie a majú väčšiu schopnosť zachytiť aj naznačené, nevypovedané. Mužský diskurz je priamejší a môže byť ženami vnímaný ako agresívny, čo potom vedie k nedorozumeniam. Odpovede na otázky, prečo sú ženy iné ako muži, prečo sú citlivejšie, vnímavějšíe, prečo chápu mužský diskurz odlišne ako muži, možno nájsť v biochémii a vo veľkosti niektorých častí mozgu. Odpovede na tieto otázky hľadá psychológia a neurológia. Lingvistika sa opiera o vedecké výsledky týchto disciplín, na základe ktorých navrhuje vety, frazeologické spojenia obohatené o zmierňujúce výrazy s cieľom pomôcť harmonizovať vzťahy medzi mužmi

LINGVISTIKA  
ELENA MELUŠOVÁ

a ženami v rôznych situáciách na pracovisku ako aj v súkromnom živote. Hlavným cieľom ostáva mierniť napätia, odstraňovať konflikty, a tak aj lepšie a efektívnejšie komunikovať.

**Literatúra**

AZZOPARDI, G. 2010. *Manuel de manipulation*. Paris: First, 2010. EAN 9782290021224.

LAYGUES, B. 2003. *Évitez de dire, dites plutôt*. Paris: Dicos d'or. ISBN 2-226-13617-7.

RAMONET, I. 1999. *La tyrannie de la communication*. Paris: Galilée.

**Kontakt**

PhDr. Elena Melušová, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: emelusova@gmail.com



**LEXIKO-GRAMATICKÉ A ŠTYLISTICKÉ OSOBITOSTI ODBORNÉHO TEXTU  
Z OBLASTI MEDZINÁRODNÝCH VZŤAHOV  
(NA PRÍKLADE ANGLICKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA)**

*JARMILA RUSIŇÁKOVÁ*

**Abstract**

The main aim of the article is to characterize linguistic specificities of English and Russian professional text in the field of international relations and, based on the comparative analysis of selected lexico-grammatical and stylistic characteristics of the diplomatic language (English and Russian), to try to verify the hypothesis about the diplomatic language as LSP (Language for Specific Purposes) with its specific linguistic features typical for any text used in diplomatic communication irrespective of its language mutation.

**Keywords:** lexis, grammar, stylistics, comparative analysis, diplomatic language

**Abstrakt**

Cieľom príspevku je v krátkosti charakterizovať lingvistické osobitosti anglického a ruského odborného textu z oblasti medzinárodných vzťahov a na základe komparácie vybraných lexiko-gramatických a štylistických osobností diplomatického jazyka (anglického a ruského) pokúsiť sa o verifikáciu hypotézy o diplomatickom jazyku ako LSP s osobitými jazykovými črtami typickými pre každý text v diplomatickej komunikácii.

**Kľúčové slová:** lexika, gramatika, štylistika, komparácia, diplomatický jazyk

**Úvod**

Komunikácia ako základný prvok medziľudskej interakcie (medziľudských vzťahov) je nevyhnutnou podmienkou existencie a kvality života ľudí. Aj komunikácia v diplomatickej praxi je súčasťou sociálnej komunikácie ako neoddeliteľnej súčasti spoločenského styku. Sociálna komunikácia je zároveň prostriedkom vzájomného ovplyvňovania komunikujúcich osôb. Popri prenášanom obsahu má preto aj významnú vzťahovú zložku. Diplomacia ako nástroj zahraničnej politiky subjektov medzinárodných vzťahov a diplomatická komunikácia ako špecifická forma komunikácie prispievajú k rozvoju a kultivácii týchto vzťahov podstatnou mierou. Komunikácia v diplomatickej praxi plní najmä tieto funkcie:

- informačnú (prenos dát, poznatkov, informácií, skúseností),
- poznávaciu (získavanie poznatkov),
- inštruktážnu (vysvetlenie postupov a stanovísk),
- presvedčovaciu (ovplyvňovanie názorov, postojov, konania).

V diplomatickej praxi sa využíva predovšetkým formálny (príp. neformálny) druh komunikácie s prevládajúcimi prvkami racionálnej komunikácie (prevaha rozumovej časti komunikácie a menšie využitie emocionálnej zložky). Zásadným nástrojom (metódou) diplomacie zostáva aj naďalej komunikácia realizovaná predovšetkým formou rokovaní (negociácií), t. j. formou tzv. osobnej (priamej) diplomacie (individuálne diplomatické rozhovory) alebo negociácií na úrovni delegácií. Z obsahového hľadiska sú informácie diplomatických zástupcov podávané

- ústnou formou,
- písomnou formou,
- kombinovanou formou.

V danom príspevku sa zaoberáme písomnou formou komunikácie, ktorú označujeme ako diplomatická korešpondencia a ktorú, v závislosti od komunikujúcich subjektov, rozdeľujeme na:

- externú korešpondenciu (korešpondencia medzi inštitúciami a osobami minimálne dvoch štátov, resp. štátu a medzinárodnej organizácie) a
- internú korešpondenciu (služobná korešpondencia medzi vnútornými a vonkajšími orgánmi pre zahraničné styky jedného štátu).

**Externá diplomatická korešpondencia**

Externú diplomatickú korešpondenciu tvorí široké spektrum úradných písomností na komunikáciu diplomatickej misie s inštitúciami vlastnej krajiny resp. s inštitúciami v krajine vyslania, resp. medzi ústavnými činiteľmi a ústavnými inštitúciami aspoň dvoch krajín, resp. medzinárodných inštitúcií. Externá diplomatická

## LINGVISTIKA JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

korešpondencia zahŕňa najmä písomnosti používané v medzinárodných vzťahoch – diplomatické nóty a iné oznámenia – t. j. dokumenty využívané na komunikáciu medzi kompetentnými inštitúciami zastupujúcimi jednotlivé štáty navzájom, resp. na komunikáciu inštitúcií prijímajúcej krajiny so zastupiteľskými úradmi. Osobitnú skupinu písomnej dokumentácie, na vypracovaní ktorej sa orgány pre zahraničné styky aktívne podieľajú, tvoria národné a medzinárodné dokumenty – písomnosti protokolárneho charakteru – vymedzujúce a upravujúce diplomatické a konzulárne funkcie diplomatických misí a diplomatických zástupcov (poverovacie listiny, kabinetné listy a pod.) a tzv. verejné formy korešpondencie (napr. vyhlásenie, posolstvo, deklarácia, demarš). Pre externú (písomnú) diplomatickú korešpondenciu je typický zdržanlivý, opatrný, úctivý a strohý tón, používanie špecifických, najmä zdvorilostných fráz, termínov a komplimentov. Pri ich používaní sa vychádza zo skutočností, že ide o jazyk rovnocenných subjektov medzinárodného práva, pri dodržiavaní miestnych tradícií a zvyklostí. V súčasnosti používané formy externej diplomatickej korešpondencie (písomného styku) sú výsledkom dlhodobu využívaných obyčajových pravidiel. Najtypickejším príkladom diplomatickej korešpondencie sú diplomatické nóty (formálna (osobná) nóta, verbálna nóta, kolektívna nóta, identická nóta, cirkulárna nóta) a iné oznámenia (aide-mémoire – pamätný zápis); memorandum; bout de papier; non-paper; osobný list; kabinetný list; konzulský patent; exequatur; úradný list). Dokumenty spadajúce do okruhu tzv. externej diplomatickej korešpondencie sú predmetom dôkladného obsahového i protokolárneho skúmania prijímajúcej strany s možnými následkami vo vzájomných bilaterálnych vzťahoch, príp. v medzinárodných vzťahoch všeobecne. Pri príprave týchto dokumentov sa aplikujú ustálené, v medzinárodných kontaktoch všeobecne prijaté formy a niektoré formulácie. Je teda samozrejmé, že jazyk externej diplomatickej korešpondencie zohráva obzvlášť dôležitú úlohu. Po technickej stránke sa vyžaduje náležitá úprava bez zatieraných častí, preklepov a gramatických a štylistických chýb. Dokumenty sú písané na kvalitnom papieri.

### **Interná diplomatická korešpondencia**

Služobná (interná) korešpondencia zahŕňa písomnosti, ktoré slúžia predovšetkým na komunikáciu medzi zastupiteľským úradom a ústredím, resp. ostatnými inštitúciami vlastnej krajiny. Do tejto skupiny zaraďujeme aj tzv. protokolárne písomnosti technického charakteru, využívané najmä v súvislosti s prípravou a realizáciou diplomatických kontaktov. Na rozdiel napr. od žurnalistického či literárneho štýlu, ktoré vykazujú voľnejší a emocionálnejší prístup k spracovaniu informácií s použitím prvkov zveličovania, krásnorečivosti, pozorovania v snahe pridať informácii zaujímavý, príp. senzáciechtivý charakter, je interná diplomatická korešpondencia založená na potrebe krátkého, jasného, presného, hutného a nedvojzmyselného spracovania obsahu získanej informácie. Jednoduchosť a jasnosť sa nehodnotia z pohľadu obmedzenej schopnosti vyjadrovať sa, ale jednoduchosti formy, ktorá umožňuje použiť v konkrétnej situácii jedno nedvojzmyselné slovo, resp. slovné spojenie. Presnosť opisu faktov je založená na hlbokéj analýze dejov a udalostí a logickej stavbe myšlienok, ktoré presvedčivo odrážajú obsah získanej informácie a presne uvádzajú zároveň aj jej zdroj. Obsahom internej diplomatickej korešpondencie sú úradné písomnosti medzi diplomatickou misiou a ministerstvom zahraničných vecí, resp. inými ústrednými orgánmi štátnej správy. Ide hlavne o materiály informatívneho a analytického charakteru, zasielaných formou otvorených telegramov tzv. telegramov in claris – telegramov v zrozumiteľnej (otvorenej) reči alebo šifrogramov. Je to napr. politické, ekonomické, kultúrne a konzulárne spravodajstvo – periodické správy a informácie o vývoji v krajine pôsobenia, vývoji bilaterálnych vzťahov a o pôsobení diplomatickej misie. Ide taktiež o analytické materiály o zásadných vnútropolitických udalostiach v krajine pôsobenia, o jej postavenie v medzinárodných vzťahoch a stanoviskách k zásadným zahraničnopolitickým otázkam. Podkladové materiály periodického alebo jednorazového charakteru tvoria základnú informačnú bázu pre prípravu stanovisk k zásadným zahraničnopolitickým stanoviskám vysielajúcej krajiny, resp. na prípravu účastníkov negociácií k bilaterálnym či multilaterálnym otázkam obojstranného záujmu. Podkladové materiály vypracované spravidla ministerstvom zahraničných vecí sú pravidelne aktualizované na základe informácií a analýz zasielaných diplomatickou misiou do ústredia.

Text z oblasti medzinárodných vzťahov a diplomacie je možno charakterizovať v podstate ako text, v ktorom sa odzrkadľujú, ako už bolo spomenuté, všetky oblasti spolupráce medzi krajinami a tými sú predovšetkým styky diplomatické, politické, hospodárske, právne, vojenské a kultúrne. Tieto skutočnosti nemôžu neovplyvniť jazyk a výber jazykových prostriedkov daného textu. V danom príspevku sa pokúsime aspoň v krátkosti opísať základné jazykové prostriedky charakteristické pre diplomatickú korešpondenciu na príklade ruského a anglického jazyka ako dvoch jazykov, ktoré sú okrem iných jazykov považované za tzv. *lingua franca* nielen vo všeobecnosti, ale aj v diplomatickej komunikácii, a sú z tohto aspektu predmetom nášho dlhodobého výskumu.

### **Anglický jazyk a ruský jazyk ako jazyky lingua franca**

Medzi jazyky s funkciou *lingua franca* patria také jazyky, ktoré v priebehu desaťročí získali mimoriadne postavenie – sú využívané v komunikácii medzi ľuďmi z rôznych krajín a kontinentov aj napriek tomu, že príslušný jazyk mnohokrát nie je materinským ani jedného z komunikujúcich partnerov. Sú to tzv. populačne najobsiahlejšie jazyky sveta, t. j. také, ktorými hovorí najväčší počet ľudí a tzv. komunikačne dôležité jazyky, t. j. významné z hľadiska využiteľnosti v medzinárodnom kontexte. „Čínština je síce najrozšírenejším jazykom na svete, pretože ním hovorí viac ako miliarda ľudí (1052 mil.), ale je menej významná ako angličtina (508 mil.), španielčina (417 mil.) alebo ruština (277 mil.)“ (1, 2010, s. 73). Kritériom dôležitosti jazyka je skutočnosť ako často sa používa

LINGVISTIKA  
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

v medzinárodnej komunikácii nielen v oblasti medzinárodných vzťahov, diplomacie, obchodu, ale aj v iných činnostiach, napr. vo vede, kultúre či cestovnom ruchu.

Anglický jazyk zaujíma v súčasnosti dominantné postavenie spomedzi jazykov lingua franca. Podľa Braj Kachru, významného svetového vedca v oblasti lingvistiky, pochádzajúceho z Indie, Kašmíru a pôsobiaceho na Univerzite v Illinois, USA, zástancu pluricentrizmu anglického jazyka, dôvodom je skutočnosť, že anglický jazyk sa stal komunikačným nástrojom obrovskej politickej, ideologickej a ekonomickej moci. „*English as a lingua franca has become a communicative tool of immense political, ideological, and economic power*“ (2, 2009, s. 224). Britský jazykovedec David Crystal, jeden z najvýznamnejších súčasných lingvistov sveta, sa vo svojej knihe „English as a global language“ taktiež zamýšľa nad podobnými otázkami, napr. prečo sa práve angličtina stala „najúspešnejším“ jazykom v zmysle počtu ľudí, ktorí hovoria po anglicky, aký je jej potenciál v súčasnosti a aké sú vízie o postavení angličtiny do budúcnosti. David Crystal tvrdí, že ak sa jazyk stáva svetovým, dôvodom nie je iba samotný počet obyvateľov, ktorí ním hovoria, ale je skôr dôležité to, kto sú títo ľudia. Ak sú títo ľudia úspešní na medzinárodnej scéne, potom je aj ich jazyk úspešný. „*Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. Language exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users. When they succeed on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails*“ (3, 1997, s.7).

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 vo svete po rusky cca pol miliardy ľudí, z toho pre 140 mil. bol materinským jazykom. Je komunikačným jazykom pre viac ako 160 národov a národností*“ (4, 2013). Ruský jazyk je jedným zo 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 uvedením 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.

Oba jazyky sú v centre nášho dlhodobého vedeckého záujmu, zámerom ktorého o.i. je tiež zistiť, či je diplomatický jazyk z hľadiska lingvistického rovnaký, resp. podobný v prípade dvoch typologicky odlišných jazykov – anglického ako analytického západogermánskeho jazyka a ruského ako syntetického východoslovanského jazyka a aké jazykové prostriedky ho špecifikujú. V danom príspevku sa zaoberáme krátkou charakteristikou jazykových prostriedkov textov z oblasti medzinárodných vzťahov na úrovni lexiky, lexiko-gramatických osobitostí a štylistiky na príklade dvoch jazykov – anglického a ruského.

### **Stručná lexiko-gramatická a štylistická analýza textov z oblasti medzinárodných vzťahov**

Keďže je diplomacia a medzinárodné vzťahy vednou disciplínou, ktorá sa zaoberá vzťahmi medzi jednotlivými krajinami *lexikálna analýza textov* z oblasti medzinárodných vzťahov a diplomacie potvrdzuje skutočnosť, že okrem všeobecnej slovnej zásoby sa v spomínaných textoch často používajú odborné termíny, t. j. slová a slovné spojenia spojené s činnosťou štátov v sfére zahraničnej politiky. Pojmy *world policy* (мировая политика) a *international relations* (международные отношения) sa mnohokrát používajú ako synonymá, hoci v prípade *international relations* sa dôraz kladie na medzištátne otázky a problémy a v prípade *world policy* sa dôraz kladie na aktérov medzinárodných vzťahov. Pri podrobnejšie analýze možno rozlíšiť tzv. všeobecnú terminológiu, špeciálne terminologické výrazy, nomenklatúrne výrazy a klišé, t. j. ustálené slovné spojenia, typické pre vedecký text.

Všeobecný terminologický register slov zahŕňa také odborné výrazy, ktoré sú charakteristické pre vývoj medzinárodných vzťahov ako systému, napr. *ambassador* (посол), *sovereign nation state* (суверенное национальное государство), *foreign policy* (внешняя политика), *war* (война), *peace* (мир) a od nich odvodené ďalšie slovné spojenia, napr. *to declare war* (объявить войну), *in the war* (в войне), *to live in peace* (жить мирно) a pod. Špeciálne terminologické výrazy sú charakteristické skôr pre jednotlivé vývojové štádia medzinárodných vzťahov, napr. *ideological war* (идеологическая война), *cold war* (холодная война), *globalization* (глобализация), *terrorism* (терроризм) a pod. Základom slovné výrazy z oblasti medzinárodných vzťahov, logicky, zostávajú po celú dobu historického vývoja jazyka nomenklatúrne výrazy - *toropunýá* (*Great Britain* – Великобритания, *France* – Франция, *Slovakia* – Словакия, *Cyprus* – Кипр), antroponymá (*Bill Clinton* – Биль Клинтон, *Vladimir Putin* – Владимир Путин), abreviatúry (*USA* – США, *NATO* – НАТО – Организация Североатлантического договора), názvy medzinárodných dokumentov, zmlúv a dohôd (*Framework Agreement on a Multilateral Nuclear Environmental Programme in the Russian Federation* – Рамочное соглашение о многосторонней ядерно-экологической программе в Российской Федерации, *Nuclear Non-Proliferation Treaty* – Договор о нераспространении ядерного оружия), paktov, konferencií, zoskupení (*G-8* – Г-8, *European Union* – Европейский союз). Vzhľadom k tomu, že medzinárodné vzťahy predstavujú konglomerát ekonomických, politických, právnych,



LINGVISTIKA  
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

diplomatických a vojenských stykov medzi krajinami, nie je možné nespomenúť, že lexika textov z oblasti medzinárodných vzťahov zahŕňa okrem politickej aj ekonomickú, právnu a vojenskú terminológiu (*leasing*-лизинг, *franchise* – франшиза, *economic relations* – экономические отношения, *immunity* – неприкосновенность, *prosecution* – судебное преследование, *blackmail* – шантаж, *weaponry* – вооружение, *dictatorship* – диктатура, *invasion* – вторжение).

Osobitný význam majú v písomnej diplomatickej komunikácii ustálené slovné spojenia, tzv. klišé, ktoré zároveň odzrkadľujú formálnosť vzťahov, napr. *Pursuing the policy of strengthening cooperation between nations and being desirous to contribute to the further development of friendly relations between...* (Следуя политике укрепления сотрудничества между народами и желая способствовать развитию дружественных отношений между...), *the Embassy of ... presents its compliments to the Ministry of Foreign Affairs of ... and, upon instructions of its Government (with reference to) has the honour to...* (Посольство...свидетельствует своё уважение Министерству Иностранных Дел ... и, согласно указаниям своего Правительства (ссылаясь на...), имеет честь...).

Z hľadiska lexiko-gramatickej analýzy textov z oblasti medzinárodných vzťahov možno zdôrazniť v prvom rade časté používanie frazeomatických, resp. rekurentných slovných spojení, ktoré síce nie sú kodifikované, ale sú používané v rôznych typoch diplomatických textov a sú charakteristické svojou ustálenosťou, formálnosťou a častou frekvenciou použitia. Ako vidno z predchádzajúcich príkladov, v oboch jazykoch prevláda formálny štýl, v angličtine je neosobný charakter výpovede vyjadrený gerundiom, v ruštine výberom jazykových prostriedkov a častejším používaním prechodníkov. V oboch jazykoch sú tiež časté určité ustálené všeobecnovedecké syntagmatické väzby, ktoré sa využívajú najmä pri formulovaní problémov (*The core of the problem is... Суть проблемы заключается в...*), stanovovaní cieľov (*What we are aiming at is... То, к чему мы стремимся, заключается в...*), komentovaní jestvujúcich teórií a názorov (*The view that has been widely held in recent years is... Точка зрения, которой широко придерживались в последние годы является...*) alebo formulovaní záverov (*These facts give rise to important conclusions... Эти данные нам позволяют подвести итоги...*).

Použitie perfektných foriem anglického slovesa pomáha priblížiť udalosti k prítomnému času. V závislosti od kontextu sa do ruštiny perfektné formy (Present Perfect Simple, Continuous) prekladajú buď minulým časom (*President of the USA B. Obama has signed a major deal with...* (Президент США Б. Обама подписал договор...)) resp. prítomným časom (*It has been our main aim for years...* (Это наша долготелетняя задача...)).

Vedecký text s tematikou medzinárodných vzťahov a diplomacie je charakterizovaný častým používaním slovných spojení podľa rôznych syntagmatických modelov, ktoré možno rozdeliť na lexikálne (N + N: *evil empire* – империя зла, *security dilemma* – дилемма безопасности, resp. N + of + N: *limitation of the arms race* – ограничение гонки вооружения) a syntaksické, ktoré možno podrozdeliť na *atributívne* (*international terrorism* – международный терроризм, *peaceful development* – мирное развитие) a *slovesné* (*to conclude a treaty* – заключать договор, *to pursue a policy* – проводить политику). Nie vždy sa však oba jazyky zhodujú v type syntagmatických modelov, napr. anglický model N(A) + Part. II + N (*oil-based civilization, long-run stability*) v ruštine нефтядобывающие цивилизации, zodpovedá modelu príčastie + N, resp. A + N (продолжительная стабильность). Pod vplyvom anglického jazyka sa v ruských diplomatických textoch stále častejšie objavujú slová končiace sa na -ing (брифинг, клиринг, брендинг), okazionálne ekvivalenty v prípade neexistencie ustálených ekvivalentov – *bandwagoning* – примыкание к сильному, *sub-Saharan Africa* – Африка "ниже" Сахары, страны к югу от Сахары, субсахарские страны. Časté sú aj tzv. „kalky“ – nové slová zavádzané do jazyka na základe preberania lexiko-semantickej resp. lexiko-syntaktických schém iného jazyka a použitia morfému daného jazyka, napr. angl. *hot spot* – горячая точка, *brain drain* – утечка мозгов, *cod war* – тресковая война. Častá je taktiež transliterácia (*satellite* – спутник, NAFTA – НАФТА) a transkripcia (*linkage* – линкидж).

V snahe nevyjadrovať sa kategoricky a nevyostrovať vzťahy diplomat používa rôzne jazykové prostriedky, predovšetkým modálne slovesá (*can, could, should, may, might*), adverbá (*unlikely, possibly, probably*), výrazy označujúce neurčité množstvo (*minority, majority, many, much, several*). Ruský jazyk tiež ponúka širokú paletu jazykových prostriedkov nekategorického vyjadrovania, okrem spomenutých modálnych slovies a vyjadrenia neurčitého množstva je to aj podmieňovací spôsob, dvojité zápor.

Medzinárodné vzťahy sú v svojej podstate ideologickou vedeckou disciplínou. Znamená to teda, že aj napriek snahám autorov textov s problematikou medzinárodných vzťahov byť objektívnymi, využitie funkcionálno-štylistických prostriedkov im umožňuje priamo alebo nepriamo emocionálne vplyvať na čitateľa alebo poslucháča. Najčastejšími štylistickými jazykovými prostriedkami sú personifikácia, citovanie, rečnícka otázka, anafora, katafora, porovnanie, analógia, antitéza, epitetá, metafora, frazeologické a idiomatické výrazy, použitie grafov, tabuliek či fotografií ako príloh k textom. Všetky trópy a figúry reči majú tak informatívny ako aj emocionálny charakter a nie sú iba náhodným výberom rečníka resp. pisateľa, ale predstavujú celostný systém nasmerovaný na riešenie konkrétnych úloh v oblasti medzinárodného diania.

### Záver

Na záver je nevyhnutné zdôrazniť, že oba jazyky – anglický a ruský – patria k rôznym jazykovým systémom. Anglický jazyk ako jazyk analytický nemá možnosť využívať širokú škálu morfému, morfológických jazykových prostriedkov a tak sa gramatické významy v analytických jazykoch vyjadrujú syntaksicky, pomocou pevného

LINGVISTIKA  
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

slovosledu a pomocou rôznorodých konštrukcií. Naopak, ruský jazyk ako jazyk syntetický nemá fixný, pevne určený slovosled, pretože rôzne gramatické významy a vzťahy medzi subjektami je možno vyjadriť pomocou morfému. Vyššie spomenuté príklady nie sú konečné, sú len ilustráciou lexikálnej a lexiko-gramatickej analýzy diplomatickej korešpondencie a textov z oblasti medzinárodných vzťahov. Čo charakterizuje diplomatický jazyk v anglickej a ruskej mutácii je to, že ide o špecifický odborný jazyk, vnútorne diferencovaný, ktorý ale nie je kodifikovaný, je skôr zvykovo fixovaný v národnej i medzinárodnej podobe. Je to jazyk, prostredníctvom ktorého sú vedené oficiálne diplomatické styky a vypracúvajú sa oficiálne medzinárodné zmluvy a zároveň ide o jazyk ako súhrn osobitných jazykových výrazov a fráz tvoriacich diplomatický slovník, využívaných najmä v diplomatickej (písomnej) korešpondencii.

#### Zoznam bibliografických odkazov

1. BRETON, R. 2007. Atlas jazyků světa. Praha: Albatros, 2007. In: PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2010, s. 73.
2. PAKIR, A. 2009. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. In: *World Englishes*, vol. 28, no.2. Blackwell Publishing Ltd., Oxford, UK and Malden, USA, 2009, s. 224.
3. CRYSTAL, D. 1997. *English as a Global Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, s. 7.
4. BOGAČEV, I. I. 2013. *Prodviženije ruskogo jazyka*. [cit. 2013-10-15]. Dostupné na internete: <http://diplomacia.ru/?pl=page&id=67&lng=ru>

#### Literatúra

FELTHAM, R.G. 2004. *Diplomatic Handbook*. Eighth Edition. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2004. 187 s.

HUBINGER, V. 2006. *Encyklopedie diplomacie*. Praha: Nakladatelství Libri, 2006. 191s.

LARINA, T. V. 2009. *Kategorija vežlivosti i stil' komunikacii: Sopostavlenije anglijskich i ruskich lingvokulturnych tradicij*. Moskva: Rukopisnyje pamjatniki Drevnej Rusi, 2009. 512s.

MINJAR-BELORUČEVA, A. P., VDOVINA. O. A. 2008. *Funkcional'no-stilističeskije osobennosti naučnogo teksta po meždunarodnym otnošenijam: naučnaja monografija*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008. 159 s.

MURATOV, E. N. 2005. *Diplomatic Documents and Diplomatic Correspondence in English. Diplomičeskije dokumenty i diplomatičeskaja perepiska na anglijskom jazyke*. Učebnoje posobie dlja vuzov. 3-e izdanije. Moskva: Astreľ: Ast, 2005. 219 s.

PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2010. 200 s.

RUSIŇÁK, P. a kol. 2012. *Diplomacia – úvod do štúdia*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2012. 434 s.

TER-MINASOVA, S. G. 2008. *Jazyk i mežkulturnaja komunikacija*. 3-e izdanije. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2008. 352 s.

#### Kontakt

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



**THE APPLICATION OF RESEARCH OUTPUTS IN REAL-LIFE CLASSWORK**

ANIKÓ TOMPOS

**Abstract**

The purpose of the paper is to demonstrate, through an example, that international projects allow for the involvement of students in the research process and that the integration of the results into the syllabuses of tertiary courses adds value to the learning process even if the specified beneficiaries of the project are not pre-work professionals. The paper focuses on an investigation which aimed to confirm previously-established Austrian culture standards and propose new ones. After a brief overview of the project, the paper describes the findings of previous research carried out to identify Austrian and Hungarian culture standards as well as the methods and results of the examination carried out within the framework of the OPTICOM project.

**Keywords:** culture standards, integration of research findings, project

**Abstrakt**

Cieľom príspevku je vyzdvihnúť dôležitosť medzinárodných projektov, ktoré umožňujú študentom aktívne sa zapojiť do procesu výskumu. Integrácia výsledkov projektov do osnov odborného vzdelávania pridáva hodnotu procesu učenia. Príspevok sa zameriava na analýzu výsledkov výskumu rakúskych a maďarských kultúrnych noriem a metód prieskumu v rámci projektu Opticom.

**Kľúčové slová:** kultúrne štandardy, integrácia výsledkov výskumu, projekt

**Introduction and Background**

Since Hungary's accession to the European Union in 2004, there has been growing interest in the quantity and quality of economic cooperation with other EU member states. Cooperation is now easier and cheaper due to the Schengen Agreement, which allows for the free movement of people, goods, services and capital and the abolition of duties. Hungarian services and products are generally of good quality and capable of meeting other nations' expectations, standards and norms.

Almost the whole length of Western Transdanubia borders Austria. It follows that the enterprises located in the North-West of Hungary are in an advantageous position should they wish to establish joint ventures with Austrian companies or enter the Austrian market.

Recent years have seen the emergence of projects which aim to support economic cooperation between Austria and Hungary (e. g. Ablonczyné Mihályka and Nádai, 2010; Konczosné Szombathelyi, 2010, 2011; Szőke and Ablonczyné Mihályka, 2011). In these projects, participants usually represent institutions responsible for developing economic relations, research institutions or universities. The 'Optimisation of Intercultural Communication and Collaboration Austria-Hungary' (henceforth OPTICOM) project also had project partners from both spheres: The Lead Partner of the project was the Styria Internationalisation Centre (Graz). The Project Partners were Széchenyi István University (Győr), Győr – Moson – Sopron County Chamber of Commerce and Industry (Győr), Vas County and Szombathely Regional Enterprise Development Agency (Szombathely) and the Business Development Institute of the Austrian Chamber of Economy (Vienna).

The project was launched in September 2009 within the 'Creating the future AT-HU 2007-2013' programme. The main purpose of the 2-year 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 (SMEs) which operate in the project regions, namely in three Hungarian counties and four Austrian provinces as well as in the capital, Vienna.

Two tools were used to achieve this aim: firstly, a questionnaire survey which aimed to collect information on respondents' cultural values and IT-related competencies, and secondly, 30 structured interviews which explored the following issues: (1) respondents' general impressions of the 'foreign' (Austrian or Hungarian) culture; (2) critical incidents which occurred during interactions with representatives of the foreign culture; (3) the use of electronic communication channels.

**Purpose**

The purpose of the paper is to present the methods and findings of the OPTICOM interviews which were carried out in Hungary. Previous research aimed at establishing Austrian culture standards is discussed since the findings were used as a point of reference in the categorisation of the critical interactional incidents recalled by the Hungarian respondents.

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA ANIKÓ TOMPOS

The author of the paper also aims to demonstrate that her students of the Intercultural Communication, Communication Platforms and Intercultural Management Communication courses have also benefited from her involvement in the project although the targeted beneficiaries of OPTICOM were employees of the SMEs in the project regions. It is generally accepted among practitioners of intercultural communication instruction that the integration of ongoing research results into the tertiary course programmes adds value to the learning process (e. g. Ablonczyné Mihályka, Tompos, 2012; Ablonczyné Mihályka, 2013; Némethová, 2014).

### **Culture Standards Austria – Hungary**

In the context of Austria and Hungary there have been several pieces of culture standard research. The present study makes use of the investigations carried out by Brück and Kainzbauer (1999), Meirewert and Horváth-Topçu (2001) and Topçu (2005). Below is a summary of the culture standards found to be characteristic of Austrian businesspeople (with their Hungarian counterparts in brackets) in these three studies:

- Discipline, observation of rules (vs. flexibility, bypassing of rules).
- Flat hierarchies – low power distance (vs. complex hierarchies – high power distance).
- Respect for achieved positions (vs. low interpersonal distance).
- Weak relationship-orientation (vs. strong relationship-orientation).
- Specific culture – separation of work and private sphere (vs. diffuse culture).
- Individualism (vs. collectivism).
- Direct communication (vs. indirect communication).
- Formal communication – surname, titles (vs. informal communication – first names).
- Non-materialistic orientation (vs. materialistic orientation).
- Patronising attitude towards Hungarians (vs. the feeling of being discriminated against by Austrians).
- Strong self-confidence – ability to say ‘no’ (vs. unstable self-confidence – desire to meet all demands).
- Constant, focused attention, achievement (vs. fluctuating attention, achievement).
- Long-term orientation (vs. short-term orientation).

Hofmeister-Tóth, Kainzbauer, Brück and Neulinger (2005) carried out a survey in the two capitals, Budapest and Vienna, in order to validate the culture standards established by Brück and Kainzbauer (1999) and Meirewert and Horváth-Topçu (2001). The questionnaire results confirmed the formal, direct communication (AT) vs. informal, indirect communication (HU) divide.

However, they only partly confirmed the non-materialistic (AT) vs. materialistic orientation (HU) and the strong self-confidence (AT) vs. lack of self-confidence (HU) categories. Moreover, the results failed to confirm three of the culture standards established by the respective pieces of research, namely the separation of work and private life sphere (AT) vs. mixing of private life and work (HU), individualism (AT) vs. collectivism (HU) and discipline at work (AT) vs. flexibility in work (HU).

### **Methods**

In line with the project output indicators formulated in the project proposal, 15 interviews were carried out in Hungary. The interview questions were developed by three lecturers (including the author of the present paper) from Széchenyi István University, Hungary, and the Austrian Project Lead Partner. After one pilot interview, the interview sheet was modified and an interview guide for interviewers was elaborated to improve the reliability of the investigation (Kvale 1996).

Respondents were selected through a process of convenience sampling, namely easily-available subjects, combined with snowball sampling. These methods, which clearly lack representativeness, are accepted in qualitative studies where the aim is to gain rich data (Babbie, 2010). The sampling criteria were a variation of those employed by culture standard research proper: the people interviewed were working for SMEs in the project regions and had routinely conducted business with Austrian/Hungarian companies for at least two years.

Being aware of the fact that the respondents are busy businesspeople as well as the drawbacks of on-site questions regarding critical incidents, a decision was made by the project partners that the respondents would be given the interview sheet prior to the interview. The interviews were recorded and transcribed for later analysis.

No hypotheses were formulated prior to the processing of the data since hypothesis testing, as a research aim, does not fit the qualitative/interpretative tradition (Gelei, 2002). Consequently, neither the interviews, nor the process of analysis were based on theoretical considerations. However, it is acknowledged that during the unfolding and understanding of interviewees' experiences and interpretations, the author of the present paper might have been influenced by her knowledge of culture standards and other approaches to culture research, which might have served as subconscious hypotheses. Further, meaning interpretation necessarily includes subjectivity (e.g. influence on culture, subjective judgments, etc.), which is a common characteristic of qualitative, interpretative research (Kvale, 1996).

During the analysis, word-by-word interpretations were used, combined with critical reading, to find latent meanings as well as reflections on the broad, theoretical meaning and interconnections. The categorisation included

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA ANIKÓ TOMPOS

the identifications of topics in general statements, the distinction between aspects of cultural self-image and cultural 'foreigner-image' as well as the analysis of the interviewees' explanations.

### Findings

The 15 interviewees recalled 15 critical incidents, out of which 14 were analysed. One critical incident was not considered relevant to the research objectives (the cause of the resentment lay in the difference in the two countries' regulations) and was thus excluded from the processing of the data.

In general, respondents recalled both positive and negative critical incidents. The high number of positive critical incidents is surprising. It seems to indicate that most Hungarian businesspeople have a high opinion of their Austrian counterparts' behaviour. Despite this, there were also a number of negative experiences documented in the interviews.

As in the case of other pieces of culture standard research, the respondents also included generalised statements in their recollections. These were taken into account during the analysis as well as references which indicated a culture standard other than the 'core' culture standard.

On the basis of the 14 interviews, the following categories of Austrian culture standards were established by the author of the present paper (with the number of occurrences in brackets):

- Rule-orientation, inflexibility (4) combined with high hierarchy and respect for achieved positions (2).
- Work discipline, fairness, respect for deadlines (3).
- Patronising attitude towards Hungarians, strong self-confidence (3).
- Formal communication (2).
- Unfair behaviour (2).
- Lack of trust in their Hungarian counterparts (2).
- Diffuse culture, mixing private and work sphere (1).

Comparing the results of the OPTICOM interviews with previous research reviewed above, the OPTICOM interviews have confirmed the following Hungarian conceptions of Austrian culture standards:

- Discipline, observation of rules.
- Patronising attitude.
- Strong self-confidence.
- Formal communication.

At the same time, the OPTICOM interviews have revealed results contrary to the following previously-established Austrian culture standards:

- Flat hierarchies – low power distance.
- Specific culture – separation of work and private sphere.

In the interviewees' experience, power and authority are vested in the hierarchy of the Austrian business culture and Austrian businesspeople tend to mix the private and work spheres (e.g. they invite their business partners to their homes).

While the critical incidents recalled by Hungarian OPTICOM interviewees did not touch upon several established culture standards, two new categories seem to have emerged. The incidents relating to unfair behaviour, since contrasting cases were recalled by other OPTICOM interviewees, can be seen as one-off cases and as such, exceptions from the 'Work discipline, observation of rules' culture standard. The second category, temporarily named 'lack of trust in Hungarians', on the other hand, can be considered as a potential culture standard, but further research is needed to confirm this.

### The Integration of the Research Results into Course Syllabuses

Students studying Intercultural Communication, Communication Platforms and Intercultural Management Communication were regularly updated on the purpose, methods and results of the quantitative and qualitative investigations. This information was presented to them as practical information additional to the theoretical material covered during the lessons, e. g. dimension-based models vs. culture standard research or the research methods employed in comparative cross-cultural investigations. The findings of the questionnaire survey and the interviews are presented as complementary data to previous research results.

Students on the Intercultural Communication course, by making use of the interview sheet and interview protocol which had been elaborated prior to the OPTICOM interviews, collected about 50 critical interactional incidents recalled by Hungarian respondents about their work-related experiences with Austrian professionals. These incidents have already undergone preliminary analysis and it is hoped that they will form the basis of further investigation into Austrian cultural standards.

The investigation process and its results are used as a case study with students of Intercultural Management Communication. Established Austrian culture standards (reviewed above) are presented to students, who are invited to comment on whether they think they are general behavioural patterns or one-off cases. Validity, reliability and practicality issues related to sampling, question formulation and standardisation procedures are discussed in the

lessons in an effort to provide students with insights into research planning and also to highlight the strengths and weaknesses of the OPTICOM interviews.

Students themselves are asked to analyse and label some of the OPTICOM critical incidents. This activity is intended to make them aware of the difficulties in, for example, establishing the core category and finding a neutral label for it. Below are three examples with the author's interpretations, to illustrate the process of analysis.

*I have no outstanding positive or negative experiences with our Austrian partners as compared to our other international partners. However, there was a client who, at a business dinner, explained to me that the thing on the table was a kiwi; the kiwi is a kind of fruit and it needs to be peeled before eaten even if we were both wearing Boss suits...* (Respondent no. 8) In the case of this incident, the core category 'Patronising attitude towards Hungarians, strong self-confidence' is obvious. However, this seems to be the only OPTICOM critical incident which allows for such a straightforward categorisation.

*Maybe this is only due to our flexibility, but we have never had any problems. I could mention a positive example: an Austrian company transferred the price of our products to the wrong bank account – it was their fault. When we complained that we had not received the amount, they transferred the money again to our account without waiting for it to come back from the wrong account. I cannot imagine such a thing happening when dealing with a Hungarian company* (Respondent no. 6) In this example, the first sentence is considered to imply that Austrian companies are inflexible (or less flexible than Hungarian companies). Thus, 'Rule-orientation and inflexibility' can be treated as a peripheral category along with the core category 'Work discipline, fairness, respect for deadlines'. Although the incident might indicate non-materialistic orientation on the Austrian side (in contrast with the obvious materialistic orientation of the Hungarian interviewee) and also the Austrian company's long-term orientation, these are believed to be unsubstantiated conclusions.

*What I could definitely mention as a positive experience is that an agreement was reached on the service and its price and terms of payment, and it worked. It means that if we carry out the tasks and they are satisfied with our work, they pay correctly. It allows for the planning with the sum, which I think, in today's world, is very valuable. I would highlight their inflexibility, which I have already mentioned. If there is a problem they expect their Hungarian partners to react and act flexibly and fast. When one speaks to a responsible person there, but the solution of the problem calls for a decision from a person higher up in the hierarchy who is not available, it is impossible to execute a temporary solution, so they are inflexible concerning time and decision, they are unable to make temporary decisions, they insist on spheres and limits of responsibilities* (Respondent no. 1) This example demonstrates a shift from a specific event described at the beginning to general statements, which make up the biggest part of the 'recollection'. The specific event with the accompanying general statements can be categorised as 'Work discipline, fairness, respect for deadlines'. General statements about negative experiences with Austrian partners are to be treated as indicators for the category 'Rule-orientation, inflexibility combined with high hierarchy and respect for achieved positions'.

### Conclusions

Austria and Hungary, owing to their long common past, e.g. the Austro-Hungarian Monarchy, are generally assumed to have very similar business cultures. Indeed, international databases based on large-scale surveys carried out in the dimension-based fashion (e.g. Trompenaars, 1993; House et al., 2004, Hofstede & Hofstede, 2005) do not seem to reveal significant cultural differences. However, qualitative culture standard investigations have indicated the existence of substantial dissimilarities in work-related values and established dichotomies of perceptual and behavioural categories, which characterise the two cultures. Yet owing to the inherently non-representative nature of the method, the findings of different pieces of research are sometimes contradictory. It follows that there is a constant need for further investigations to complement, enrich and refine existing results so that a rich description of the two cultures can be provided.

The paper presented the methods and findings of a piece of qualitative research carried out within the framework of an international project and argued that culture-related international projects in general and the described investigation in particular allow for the involvement of students in the research process and further, the integration of the results into the syllabuses of tertiary courses even if the specified beneficiaries of the projects are in-work professionals.

### References

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., NÁDAI, J. 2010. Cooperation strategies of multicultural management in Hungary. In: *SPRINGER, R., CHADRABA, P. Marketing and Business Strategies for Central & Eastern Europe*. Vienna: Vienna Institute for International Economic Studies, pp. 3 – 14.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. 2012. Intercultural Communication at Széchenyi István University. In: *ADAMCOVÁ, L. (Ed.) Cudzíe jazyky v premenách času II*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, pp. 22 – 27.



INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
ANIKÓ TOMPOS

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA L. 2013. Interkulturális kommunikáció oktatása – másképp. [The teaching of intercultural communication – the other way]. In: *GECSŐ, T., SÁRDI, Cs.* (Eds.) *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, pp. 9 – 14.
- BABBIE, E. R. 2010. *The Practice of Social Research*. 12th ed. Belmont: Wadsworth.
- BRÜCK, F., KAINZBAUER, A. 1999. *Cultural standards Austria-Hungary*. Volume 88 of Occasional Paper. Copenhagen: Copenhagen Business School, Department of Intercultural Communication and Management.
- GELEI, A. 2002. *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezettefejlesztés esete*. [An interpretative approach to organisational learning: the case of organization development]. PhD dissertation. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. [Online] Available: [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei\\_andras.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf)
- HOFMEISTER-TÓTH, Á., KAINZBAUER, A., BRÜCK, F., NEULINGER, Á. 2005. Kulturális értékek, kulturális dimenziók és kulturális standardok – empirikus vizsgálat a bécsi és budapesti menedzserek körében. [Cultural values, cultural dimensions and cultural standards – an empirical study with managers from Budapest and Vienna]. In: *Vezetéstudomány*, 36 (2), pp. 2 – 15.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2005. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W., GUPTA, V. (Eds.) 2004. *Culture, Leadership and Organizations. The Globe study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KVALE, S. 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M. 2010. Nemzetközi projekt a régiók együttműködéséért. [An international project for the cooperation of the regions]. In: *BESZTERI, B., MAJOROS, P., ZIMLER, T.* (Eds.) *Magyarország határ menti térségeinek és városainak fejlődése a rendszerváltás és európai uniós tagságunk következtében*. Veszprém: MTA VEAB, pp. 225 – 234.
- KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M. 2014. Reciprocal effects between regions and organizations: A study of European regional cultures and corporate embeddedness. In: *TÉR-GAZDASÁG-EMBER*, 1 (3), pp. 42 – 53.
- MEIREWERT, S., HORVÁTH-TOPÇU, K. 2001. Kulturstandards im Vergleich: Österreich und Ungarn. In: *FINK, G., MEIEREWERT, S.* (Eds.) *Interkulturelles Management: Österreichische Perspektiven*. Vienna: Springer, pp. 111 – 124.
- NÉMETHOVÁ, I. 2014. Intercultural Communicative Competence through Foreign Language Learning. In: *BREVENÍKOVÁ, D., KVAPIL, R.* (Ed.) *Cudzie jazyky v premenách casu IV. Recenzovany zbornik príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, pp. 227 – 230.
- SZÓKE, J., ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. 2011. Business Culture of SMEs in the Hungarian-Austrian Border Region. In: *International Journal of Arts and Sciences*, 4 (9), pp. 69 – 78.
- TOPÇU, K. 2005. *A kulturstandard-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser-interakciókban: egy magyar szempontú jellemzés*. [The theory and practice of cultural standard research in the interactions of Hungarian and Austrian managers: an analysis from a Hungarian point of view]. PhD dissertation. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. [Online] Available: [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/216/01/topcu\\_katalin.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/216/01/topcu_katalin.pdf)
- TROMPENAARS, F. 1993. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Economist Books.

Contact

Dr. Anikó Tompos, PhD.  
Széchenyi István University  
Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences  
Department of International Communication  
Egyetem tér 1, 9022 Győr  
Hungary  
Email: [tomposa@sze.hu](mailto:tomposa@sze.hu)



## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA AKO ŠPECIFICKÁ FORMA SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE

MILENA HELMOVÁ

### Abstract

Intercultural communication is closely associated with interculturality, i.e. the relations between the representatives from diverse cultures. This may include business, cultural and educational exchanges, and peacekeeping efforts. It is crucially important to create effective forms of understanding within the communication event. In the current era of ongoing globalization processes, there is an urgent need for effective communication since these processes have become fundamental in the daily encounters of people of different professions and sectors.

**Key words:** Globalisation, communication, social and intercultural aspects of communication

### Abstrakt

Interkultúrna komunikácia je úzko spätá s interkulturalitou, čiže so vzťahmi medzi predstaviteľmi pochádzajúcimi z rozdielnych kultúr. Či už ide o obchod, rôzne kultúrne a študijné výmeny alebo mierové snaženia. Na rôznych miestach a v rôznych podobách, kde komunikácia prebiehala a prebieha, bolo a je potrebné vytvárať účinné formy dorozumievania. V súčasnej ére globalizačných procesov je táto potreba o to nástojčivejšia, čím častejšie sa tieto procesy stávajú každodennou rutinou ľudí rôznych profesií a z rôznych odvetví.

**Kľúčové slová:** globalizácia, komunikácia, sociálny a interkultúrny aspekt komunikácie

### Úvod

Sociálna interakcia je základom existencie ľudstva. Vzájomným pôsobením a ovplyvňovaním sa vytvára celková štruktúra spoločnosti. Človek, ktorý neovláda aspoň základy komunikácie vo svojom sociálnom okolí, má výraznú nevýhodu a ťažko nadväzuje kontakty s ostatnými jedincami alebo skupinami, ťažko sa prezentuje i presadzuje. Tento nedostatok sa prejavuje postupným vyčleňovaním sa zo spoločnosti, samotárstvom, neistotou, ba v extrémnych prípadoch až hrôzou z kontaktu s inými ľuďmi. Z týchto dôvodov sa považujú schopnosti jedinca úspešne komunikovať za hybnú silu rozvoja celej spoločnosti.

V dnešnej dobe sa ľudská spoločnosť ocitá vo fáze, ktorá sa všeobecne označuje ako informačná spoločnosť, v ktorej kvalita života, perspektíva sociálnych zmien a ekonomického rozvoja závisí od informácií. Globálny prístup k informáciám v spojení s technickým a technologickým rozvojom umožňuje ľuďom získať množstvo poznatkov, pričom je veľmi dôležité disponovať kritériami posudzovania rozsahu, obsahu, kvality, dostupnosti a použiteľnosti týchto informácií.

Viac ako kedykoľvek predtým zaznamenávame nebývalý nárast významu komunikácie vo všetkých oblastiach života. Od zamestnancov, vedeckých pracovníkov, manažérov a rôznych špecialistov sa vyžaduje komunikačná gramotnosť, sociálna a sociokultúrna kompetencia, komunikačné kompetencie, komunikačné schopnosti a zručnosti. V rámci sociokultúrnej kompetencie sa vyžadujú od pracovníkov verbálne a neverbálne, písomné i ústne, individuálne a tímové komunikačné schopnosti. Spolu s nimi je požadovaná schopnosť a zručnosť prezentácie, schopnosť diskutovať, argumentovať a polemizovať, zdravé sebavedomé vystupovanie, tolerantný prístup, uznávanie morálnych a etických hodnôt a schopnosť kreativity a flexibility. Ak už v súčasnosti sú na zamestnancov kladené vysoké nároky na ich komunikačné kompetencie a zručnosti, je možné sa správne domnievať, že sa nároky na komunikatívnu kvalifikáciu ľudí v blízkej budúcnosti ešte zvýšia.

Nie je zriedkavosťou, že v mnohých prípadoch dochádza ku komunikačným krízam, napríklad vo vedných disciplínach, keď pod vplyvom ich prudkého rozvoja alebo pri nedostatku komunikačných schopností a zručností si odborníci z jedného odboru prestávajú navzájom rozumieť. Ku komunikačným problémom dochádza samozrejme i v bežnom živote. Stretávame sa s množstvom nedostatkov, nepresností, pochybení i nejasností v bežnej komunikácii, ktoré sťažujú jednoznačné pochopenie sprostredkovaných informácií. V dôsledku toho sa v nasledujúcej časti budeme zaoberať základnými pojmami, formami, prvkami a modelmi komunikácie, ktorých poznanie a pochopenie je nevyhnutným predpokladom úspešnej komunikácie.

### Sociálna komunikácia

Vo všeobecnosti sa pojem komunikácia používa na označenie procesu sociálna komunikácia, proces výmeny informácií a vzájomného dorozumievania pomocou priameho alebo nepriameho kontaktu. Komunikácia je predmetom skúmania viacerých vedných disciplín ako jazykoveda, kultúrna antropológia, logika, psychológia či filozofia, a preto stanovenie jednotnej definície je komplikované jednak zložitou samotného procesu, jednak rôznorodosťou prístupov týchto vedných disciplín. Ony utvárajú iba čiastkový pohľad, pretože preferujú vo svojich definíciách komunikácie iba niektorú stránku komunikovania pre potreby svojho vedného odboru. Táto rozmanitosť

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA MILENA HELMOVÁ

prístupov k chápaniu komunikácie vedie k faktu, že neexistuje univerzálna definícia, ktorá by vystihovala všetky aspekty komunikácie.

Vo vzťahu k objasneniu pojmu *sociálna komunikácia* sa preferujú dve definície. V tejto súvislosti sa žiada uviesť, že definície sú odvodené a ovplyvňované kybernetikou, ktorá komunikovanie chápe ako proces odovzdávania a prijímania informácií medzi vysielateľom a prijímateľom. Prvá zdôrazňuje, že sociálna komunikácia je proces, v ktorom sa vymieňajú informácie. Druhá definícia sa zakladá na skutočnosti, že v procese informácií v sociálnom správaní a sociálnych vzťahoch sa objavuje ako jej súčasť interakcia, teda pôsobenie ľudí na seba navzájom. Za klasiku teórie komunikácie sa považuje Paul Watzlawick, ktorý prezentuje užšiu a širšiu definíciu komunikácie. Širšia definícia považuje za komunikáciu všetko, čo sa odohráva medzi dvomi alebo viacerými komunikátormi. Watzlawick tvrdí, že človek v prítomnosti iného človeka nedokáže nekomunikovať. Užšia definícia sa zameriava na prenos správ medzi dvomi a viacerými účastníkmi, kde hlavným zmyslom komunikácie je dorozumieť sa, pozmeniť vnútorný kontext v mysli, vo vedomí i nevedomí.

Účelom komunikácie je pochopiť význam, presvedčiť, dosiahnuť porozumenie obsahu a ovplyvniť správanie druhej strany. Z toho vyplýva aj zmysel komunikácie, ktorý pozostáva z presvedčovania iných, aby premýšľali nad prijatou správou. Ak je správa nejasná, komunikačný proces sa neuskutoční. Ten, kto informáciu podáva, má zabezpečiť jej porozumenie. Ak komunikátor nie je sám presvedčený o správnosti obsahu informácie, výsledkom je jej nepochopenie.

Komunikáciu ovplyvňujú rôzne prvky, ktoré sa priamo alebo nepriamo zúčastňujú procesu komunikácie, či už sociálnej komunikácie alebo medzikultúrnej komunikácie. Tieto prvky sa nazývajú vektormi komunikácie. Sú nimi účastníci komunikácie, komunikačná situácia, forma kontaktu, výrazové prostriedky, obsah komunikácie, komunikačné kanály, smer komunikácie a komunikačný zámer. V úvodnej fáze komunikácie je potrebné sa zamerať na nájdenie spoločnej reči, teda spoločného jazykového kódu, ktorý naznačí ďalší priebeh komunikácie. Obsah komunikácie musí byť zrozumiteľný pre obidve strany a má spoločnú platnosť vtedy, keď vstupuje do vzťahov.

1. Komunikačnú funkciu má jazyk a aj iné komunikačné systémy, spomedzi ktorých významnú komunikačnú funkciu plnia v sociálnej komunikácii neverbálne znaky. K neverbálnym signálom sa zaraďujú poloha tela, gestikulácia, mimika, očný kontakt, stisk ruky, dotyky, pachy a v neposlednom rade aj správanie v priestore, teda blízkosť a odstup partnerov. K signálom tela patria aj účes, šperky, vystupovanie, oblečenie a celkový výzor. Aj také neverbálne signály ako je darovanie darčiekov sú dôležitým zdrojom informácií. K verbálnym prvkom patria popri jazyku aj paraverbálne signály ako tempo reči, výška alebo hĺbka hlasu, hlasové prejavy – mrmlanie, kýchanie, smiech, plač a podobne. Hlasom sa dajú vyjadriť aj emócie ako radosť, smútok, nepokoj a taktiež aj rečové nedokonalosti – koktanie, grganie a iné, ktoré partneri vnímajú a posudzujú. Všetky komunikačné procesy majú spoločné znaky.
2. Komunikačné kanály sú súborom hmotných podmienok umožňujúcich partnerom komunikovať. Hlavné postavenie majú zmyslové orgány človeka – zrak, sluch, čuch, chuť, vnímanie tepla a hmat. Komunikačné kanály sú podstatnou súčasťou sociálnej komunikácie. Ich absencia alebo znížená činnosť môže obmedziť alebo celkom znemožniť komunikáciu.
3. Smer komunikácie predstavuje jednosmernú alebo dvojsmernú komunikáciu. O jednosmernú komunikáciu ide vtedy, keď vysielateľ informácie nedostáva bezprostrednú spätnú väzbu od prijímateľa. Ako príklad môžu slúžiť články v novinách či masová reklama. Dvojsmerná komunikácia predpokladá oboch účastníkov pri prenose informácií a je spojená so spätnou väzbou.
4. Zámerom komunikácie je sformulovanie cieľa komunikácie a efektom komunikácie je realizácia tohto cieľa.
5. Ďalšou spoločnou oblasťou sociálnej a interkultúrnej komunikácie je obsah a cieľ komunikácie a témy. Témy vyplývajú často zo spontánnej situácie, ale môžu byť v záujme lepšieho dorozumievania aj naplánované alebo cieleňé na jednotlivých účastníkov komunikácie. Háklivé témy, tzv. tabu, by mali byť vždy súčasťou prípravy na komunikáciu s partnerom.
6. Vedci sa stotožňujú v názore, že každá komunikácia prebieha v určitom kontexte. Kontext sa chápe ako návod na správnu komunikáciu, čo je prípustné a čo je zakázané, napríklad sa to týka oblečenia, výberu tém alebo jazyka. Rámec, teda kontext, je kultúrne podmienený.
7. Miesto komunikácie je dôležitý faktor komunikácie, pretože komunikátori sa správajú inak pri komunikovaní v práci, inak v reštaurácii alebo v kostole. Pravidlá, ako sa na ktorých miestach správať, sú tiež kultúrne podmienené.
8. Dôvod stretnutia ovplyvňuje priebeh komunikácie v súvislosti so špecifickými formami správania podľa druhu stretnutia, či ide o hru, tanec, spomienkovú udalosť a podobne. Každá kultúra má pravidlá pre určité príležitosti.
9. Čas vplyva na rozdielne reakcie ľudí podľa toho, či sa komunikácia odohráva o jednej popoludní alebo o jednej po polnoci. Účastníci komunikácie sa zamýšľajú aj nad dĺžkou komunikácie, plánujú čas stretnutí. Keďže správanie v čase a chápanie času je v kultúrach rôzne, rôzna je aj dĺžka pracovných stretnutí, osláv, rôznych príležitostí a rodinných osláv.
10. Počet komunikátorov tiež ovplyvňuje priebeh komunikácie. Ľudia prežívajú rozdielne pocity v malej skupinke alebo pred veľkým auditoriom. I tento aspekt je závislý od kultúrnych zvyklostí. Napríklad Japonci radi komunikujú v skupine, predstavitelia z individualistických kultúr zasa nie.

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA MILENA HELMOVÁ

11. Kultúrny rámec komunikácie má najväčší vplyv na všetky elementy komunikácie, na pravidlá správania, uznávanie hodnôt, noriem, tradícií, zvykov, tabu a výber slov.

Sociálnu komunikáciu možno zadeliť do viacerých modelov. Jedným z prvých bol lineárny model komunikácie Lasswella, kde sa komunikácia považuje za jednosmernú cestu od hovoriaceho k poslucháčovi. Ďalším často citovaným modelom je lineárny model Shannona a Weaveru, ktorý je taktiež charakterizovaný postupnosťou prenosu informácií od vysielateľa k prijímateľovi, pričom správy sa kódujú a dekodujú. Tieto lineárne modely komunikácie boli často kritizované, pretože nezohľadňovali fakt, že obe strany sa striedajú v komunikácii a jednáajú takmer súčasne. Modely lineárnej komunikácie boli Watzlawickom rozšírené na klasický technický model komunikácie, ktorý predstavuje proces komunikovania medzi vysielateľom a prijímateľom, pričom vložil do tohto procesu rôzne filtre a bariéry, ktoré môžu spôsobovať v procese komunikácie problémy. Ďalším modelom komunikácie je tzv. transakčný model, v ktorom každý účastník vystupuje súčasne ako vysielateľ a prijímateľ informácií. Účastníci komunikácie súčasne ako hovoria prijímajú informácie od druhej strany, napríklad vnímajú reakcie partnera, neverbálne prejavy a podobne. Tento model je založený hlavne na verbálnej a neverbálnej komunikácii. Špecifickým druhom sociálnej komunikácie je interkultúrna komunikácia.

### Interkultúrna komunikácia

Interkultúrna komunikácia prebieha všade tam, kde sa stretávajú predstavitelia odlišných kultúr, nezávisle na forme komunikácie ani na mieste, kde sa odohráva. Ľudia sa stretávali vždy, či už to bolo počas vojen, na dobyvateľských výpravách alebo objaviteľských snaženiach a vyvíjali rôzne formy dorozumievania. Dorozumievanie neprebiehalo vždy len verbálnou formou použitím jazyka. Z piateho storočia pred našim letopočtom, z čias Herodota, sa zachovali doklady o nemom výmennom obchode Grékov s obyvateľmi pobrežia Západnej Afriky, v ktorom sa vymieňali luxusné grécke tovary za zlato. Zachovali sa správy o tom, ako sa využívala v dávnoveku reč tela. Aj ďalšia forma komunikácie, kde sa obchodníci medzi sebou dorozumievali pomocou len niekoľkých všetkým známych slov, sa prakticovala pri obchode najmä s krajinami Orientu. Išlo o tzv. obchodnícky jazyk, jazyk dorozumievania Suaheli a tak isto o arabčinu. Kultúrne kontakty neboli globálne, boli nadväzované len v určitých oblastiach a boli väčšinou časovo obmedzené. Týkali sa iba určitej sociálnej skupiny ako obchodníkov, remeselníkov, kňazov, vojakov, študentov a podobne. Mnohé oblasti sveta zostávali dlho neobjavené. Iné boli navštevované nanajvýš zo susedného územia, takže dorozumievanie nebolo vzhľadom na geografickú blízkosť až také zložené. Komunikácia bola úspešná aj vtedy, ak prišli určité skupiny ľudí, napríklad mnísi, do nových území a používali jazyk typický pre ich sociálnu skupinu, v tomto prípade latinčinu. Podobne sa dokázali dorozumievať šľachtici, ktorí na svojich cestách po Európe využívali vtedy spoločný jazyk francúzštinu. Jazykovému dorozumievaniu a formám správania pri komunikácii sa začalo venovať väčšej pozornosti až v 20. storočí, keď ekonomické a politické záujmy začali presahovať hranice jednotlivých kultúr. Celé dianie medzi kultúrami v domacom i cudzom prostredí, sprevádzané verbálnymi a neverbálnymi signálmi možno označiť za interkultúrnú komunikáciu. Interkultúrna komunikácia predstavuje dorozumievanie medzi dvomi alebo viacerými predstaviteľmi z rozdielnych kultúr, pri čom je vznik nedorozumení veľmi pravdepodobný. Celý priebeh medzikultúrnej komunikácie je takmer identický s priebehom sociálnej komunikácie. Aj interkultúrna komunikácia môže byť verbálna, neverbálna, priama – face to face, nepriama – pomocou médií. V kultúrnych dejinách ľudstva sa vyvinuli za účelom dorozumievania aj osobitné médiá a to vo všetkých častiach sveta: správy vytesané do kameňa, texty na papyrusoch, informácie vyryté do dreva, vyhubované správy, morzeovka či dymové správy. Po vynájdení tlače sa stala populárnou písomná forma komunikácie. Dnes je bežné vymieňanie informácií prostredníctvom elektronickej pošty alebo skypu. Všetko je o komunikácii, zásadnou otázkou ale zostáva, či je zrozumiteľná a pochopiteľná.

Ako bude prebiehať komunikácia je predurčené tým, či partneri pochádzajú z jednej kultúry (intrakultúrna komunikácia), z rozdielnych kultúr (interkultúrna komunikácia) alebo komunikujú sami so sebou (intrapersonálna komunikácia). Mnohí vedci z rôznych vedných disciplín z Európy a USA sú zajedno v tvrdení, že päť axiomov komunikácie, ktoré sformuloval Watzlawick, predstavujú medzinárodne platné charakteristiky komunikácie. Sú to nasledovné postuláty: *Nemožno nekomunikovať. Vzťah určuje obsah komunikácie. Interpunkcia určuje priebeh komunikácie. Ľudská komunikácia prebieha digitálne a analógovo. Komunikačné procesy sú buď symetrické alebo komplementárne.* V kontexte interkultúrnej komunikácie majú osobitý význam prvé tri axiomy.

Prvá axioma *Nemožno nekomunikovať* znamená, že aj v prípade, keď komunikátor nehovorí, komunikácia prebieha na neverbálnej úrovni rečou tela. Sú situácie, ako smútočný obrad, kde ľudia komunikujú spolu iba očným kontaktom. Iným príkladom je rola mlčania a rola hovorenia, ktoré sú kultúrne podmienené. Napríklad v kultúre Slovákov sa považuje mlčanie za prejav neistoty a nezdvorilosti, kým Japonci považujú muža, ktorý veľa rozpráva za *lahkého* alebo Fini zasa radi spolu mlčia, čím vyjadrujú solidaritu a pospolitost.

Druhá axioma *Vzťah určuje obsah* poukazuje na úzke prepojenie medzi obsahom informácie a vzťahom, ktorý je medzi komunikátormi. Napríklad otázka *Ako sa dnes máte?* obsahuje rozdielny význam podľa toho, kto ju komu položí – šéf zamestnancovi, priateľ priateľovi alebo lekár pacientovi. Či je táto veta len floskulou alebo vyjadruje skutočný záujem, závisí od vzťahu komunikačných partnerov. Najmä v komunikácii so zahraničným partnerom je ťažké odhadnúť, akú dôležitosť má táto otázka pre partnera. Vedci podčiarkujú rozdiel medzi obsahovou

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA MILENA HELMOVÁ

a vzťahovou rovinou. Tvrdia, že obsahová dimenzia komunikácie je verbálna, zatiaľ čo vzťahová dimenzia komunikačného procesu je vyjadrená väčšinou neverbálne. Dôležitú úlohu pri tom zohrávajú prvky ako tón reči, výber slov a spôsob, akým sa komunikuje.

Tretia axioma *Interpunkcia podmieňuje priebeh komunikácie* poukazuje na poradie jednotlivých úsekov komunikácie a ich tém. Kultúrne špecifickým je fakt, kto môže začať a ukončiť komunikáciu, kto si môže vziať slovo, čím sa začína a ako končí rozhovor.

Na interkultúrnej komunikácii je zaujímavý nielen spôsob dorozumievania podmienený špecifickými kultúrnymi zvyklosťami, ale najmä problematika vzniku nedorozumení. Interkultúrne nedorozumenia vznikajú vtedy, keď komunikátori nesprávne interpretujú signály partnerovej komunikácie. V interkultúrnej komunikácii sa stretávajú jedinci, u ktorých sa vo zvýšenej miere prejavujú emócie ako strach, zvedavosť, neistota, očakávanie, myšlienky o partnerovi i obavy, pretože informácie o partnerovi a asociácie, ktoré sa premietajú do jeho reakcií, formujú ich vzájomný vzťah. Najdôležitejší rozdiel v porovnaní s intrakultúrnou komunikáciou je skutočnosť, že obaja partneri sa vnímajú ako niečo cudzie, pretože sa stretávajú s iným komunikačným kódom, postojmi a formami správania, teda s iným kultúrnym pozadím, ktoré ich formovalo, v dôsledku čoho často vznikajú problémy, s ktorými sa partneri musia vyrovnávať a riešiť ich.

Vo vedeckých diskusiách neexistuje ani pre interkultúrnú komunikáciu jednotná definícia. I tu sa hovorí o širšej a užšej definícii interkultúrnej komunikácie. V užšom zmysle prebieha interkultúrna komunikácia priamo medzi dvomi a viacerými účastníkmi komunikácie vo vzájomnej interakcii. Zo širšieho pohľadu vyplýva, že sa jedná o interpersonálny medzikultúrny dialóg rozšírený o mediálne vyjadrovacie formy ako film, televízia, internet a iné médiá, ktoré zobrazujú formy každodennej interkultúrnej komunikácie.

### Záver

Zvláštnosťou interkultúrneho dorozumievania je skutočnosť, že môže bezproblémovo prebiehať len pod podmienkou, že partneri prijmu cudziu kultúru. To znamená, že jej inakosť budú akceptovať. To predpokladá osvojenie poznatkov o cudzej kultúre – jazyk, dôležité signály tela, kultúrne osobitosti a schopnosť hľadať formy dorozumievania. Treba poznamenať, že interkultúrna komunikácia prebieha medzi príslušníkmi rozdielnych kultúr a nevzťahuje sa len na cezhraničnú komunikáciu. Takisto zahŕňa v sebe okrem vzťahov medzi príslušníkmi národných kultúr aj vzťahy etnických kultúr, regionálnych kultúr a subkultúr. Dôležitým predpokladom interkultúrneho dorozumievania je popri už spomenutých prvkoch (ovládanie jazyka a neverbálnych signálov) aj schopnosť otvorene hovoriť o nedorozumeniach a problémoch. Väčšina ľudí vychádza, pravdepodobne z nevedomosti, z domnienky, že pravidlá vlastnej kultúry sú platné na celom svete. Tento postoj sa označuje za etnocentrizmus. Myslia si, že vlastná kultúra je meradlom pre ostatné kultúry. S týmto prístupom sa spája predstava, že vlastná kultúra je jediná správna a cudzia kultúra je nesprávna. V súvislosti s týmto postojom je daný i fakt, že sa predstavitelia vlastnej kultúry nadradujú a dávajú to v interkultúrnych stretnutiach najavo. Táto skutočnosť sa následne premieta do schopnosti a ochoty komunikovať. Ak je cudzia kultúra považovaná za neznámu, zvláštnu a nebezpečnú, ochota komunikovať je redukovaná na minimum. Ak sa však cudzia kultúra vníma ako možné obohatenie vlastnej kultúry, prebieha komunikačný proces ústretovo a otvorene. Partneri majú snahu získať čo možno najviac informácií o druhej strane.

Procesy celosvetovej migrácie sú dôsledkom hospodárskych zmien najmä od polovice minulého storočia. Ľudia cestovali samozrejme vždy, navštevovali cudzie krajiny, hľadali si prácu, istoty a blahobyť, ale nikdy nie v takom rozsahu ako v súčasnosti. Dôsledky migrácie a postupnej integrácie, čiže asimilácie a adaptácie na novú kultúru, sú sprevádzané s problematikou vlastnej kultúrnej identity. Je preto neprehľadnatelnou skutočnosťou, že v multikultúrnych spoločnostiach dochádza často k problémom. Problémom sa nevyhne ani komunikácia v týchto spoločnostiach. Jedno je však isté: *interkultúrne spolunažívanie je sprievodným javom súčasného globalizovaného sveta, ktorý bude presahovať i do budúcnosti. A preto je potrebné vynakladať snahu za minimalizovanie negatívnych sprievodných javov tohto vývinu, odstránenie nevedomosti a predsudkov a v záujme eliminovania bariér neustále vytvárať možnosti pre porozumenie a pre pokojnú a prínosnú koexistenciu vo svete.*

### Literatúra

- BAECKER, D. 2005. *Kommunikation*. Leipzig: Reclam Verlag. 120 s.
- BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2011. *Interkulturelle Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag. 249 s.
- GABURA, J., GABURA, P. 2004. *Sociálna komunikácia*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca. 128 s.
- KUMBIER, D., SCHULZ von THUN, F. 2011. *Interkulturelle Kommunikation : Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 351 s.
- NOVÝ, I., SCHROLL-MACHL, S. 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press. 313 s.
- VYMĚTAL, J. 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing. 322 s.

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
MILENA HELMOVÁ

Kontakt

PhDr. Milena Helmová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra interkultúrnej komunikácie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: milena.helmova@euba.sk



**THEORY AND PRACTICE IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION**

TATIANA HRIVÍKOVÁ

**Abstract**

The presented paper approaches the topic of intercultural communication and its acquisition in classroom settings from the perspective of matching theory and practice. The courses build a knowledge base and develop intercultural competence by comparing personal experience with theory. Students present a valuable source of information of true life situations while theory offers solutions and possible explanations. Further, the fundamental structure of the ABC model of intercultural competence is presented as the backbone of the courses and examples of both theoretical topics and practical activities are suggested.

**Keywords:** intercultural communication, theory and practice, ethnocentrism, intercultural competence, ABC model

**Abstrakt**

Predložený príspevok pristupuje k téme interkultúrnej komunikácie a jej vyučovania z hľadiska zosúladenia teórie a praxe. Kurzy vytvárajú vedomostnú bázu a rozvíjajú interkultúrnú kompetenciu na základe porovnávania osobnej skúsenosti s teóriou. Študenti predstavujú hodnotný zdroj informácií o situáciách priamo zo života, pričom teórie ponúkajú riešenia a možné vysvetlenia. Neskôr je predstavený ABC model interkultúrnej kompetencie ako štrukturálna základňa týchto kurzov a rôzne príklady teoretických tém a praktických aktivít.

**Kľúčové slová:** interkultúrna komunikácia, teória a prax, etnocentrizmus, interkultúrna kompetencia, ABC model

**Introduction**

The paper provides an insight into the area of intercultural communication and its teaching in classroom environment from the perspective of matching theory and practice. It deals with the evergreen issue of teaching for life. The topic of intercultural communication as a subject area of university courses can be approached from various angles. Firstly, there are the aims of such courses. In that respect we can draw from the experience of the founding father intercultural communication research Edward T. Hall who wrote: *“As a country we are apt to be guilty of great ethnocentrism. ...Consequently we manage to convey the impression that we simply regard foreign nationals as underdeveloped Americans”* (Hall, 1990, p. 24). Though Hall spoke about Americans, his words could be applied to any cultural groups who suffer by the same disease of ethnocentrism defined as *“judging another culture solely by the values and standards of one's own culture”* (Merriam-Webster, 2008). Therefore a primary goal of any intercultural communication course should be elimination or rather minimisation of ethnocentrism and replacing it by cultural relativism. The task is rather demanding though, as ethnocentrism is a natural part of cultural upbringing. The culture which surrounds an individual from his/her early childhood does not offer alternatives and one accepts the values, beliefs, norms and behaviour patterns as the only “natural” ones. Therefore the effort of minimisation of ethnocentric attitudes requires time and considerable exertion. Besides elimination of ethnocentrism, other equally important aims can be enumerated. To begin with, the attention of students needs to be directed towards cultural diversity with due stress on the equality of cultures and their potential for mutual enrichment. Most of them have been at different times confronted with other cultures either abroad or at home and that experience can be utilised as the basis for further inquiry into the variety of cultural forms. But knowing that other cultures exist is far from satisfactory. Therefore teaching the students how to deal with that diversity can be identified as another goal of intercultural communication courses, in other words it requires development and practice of intercultural competence. Referring again to E.T. Hall, there is at least one more remarkable lesson that can be learned from him, and that is his very practical approach towards intercultural communication study. We believe in agreement with him that knowledge needs to be supported by practical experience (Hall, 1990).

At the same time, the task of objective study and evaluation of one's own culture should be identified and facilitated as the next goal. It is a rather rewarding, though demanding task as it is extremely difficult to step out of one's own shoes and objectively observe one's mental, spiritual and emotional core and environment; biased and reactions loaded with emotions are more than expected. Culture is part of one's identity so analysing or even scrutinising one's culture means questioning the identity too and the result is generally an emotional response.

The second angle for assessment of courses on intercultural communication is the choice of an appropriate format for achieving best possible results. The courses on intercultural communication offered at the Faculty of Applied Languages are part of both bachelor's and master's degree as they are considered to be the core of the study programme. There is a lecture followed by a seminar in the following semester at the bachelor's degree while the master's degree offers only a seminar that has been found inadequate. Consequently, the proposed study programme that was submitted for re-accreditation suggests another lecture to be added to the existing seminar. This change

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA TATIANA HRIVÍKOVÁ

follows also the leading idea of the courses, namely maximise the combination of theory and practice achieving a synergy effect of their outcome.

### The strategy

The strategic planning of the courses may be presented as yet another angle of approach towards teaching intercultural communication. The theoretical background of the long-term plan for the courses is based on the ABC model of intercultural competence adapted by Várhegyi and Nann (Várhegyi, 2007). The model's title reflects the acronym created by the three fundamental components or levels of intercultural competence within the model. 'A' stands for 'Affective level' which includes the ability of an individual to cope with the emotional over-pressure in an unknown or unfamiliar environment, management of handling culture shock and ability to find emotional equilibrium. 'B' represents the 'Behavioural level' of intercultural competence; the ability to establish and maintain relationships with representatives of other cultures, to identify and use proper patterns of behaviour towards them, to adapt one's acts to the multi-layered environment and context of intercultural interaction. 'C' stands for the 'Cognitive level' of intercultural competence which is associated with one's cognitive capacity to observe, note and learn from experience, in addition to more general learning skills enabling one to collect information and obtain knowledge about various aspects of other cultures. It involves also the capacity to identify and grasp the sources of stereotypes or prejudices and cope with their elimination. More general knowledge about social sciences and how cultures function is also part of the cognitive level.

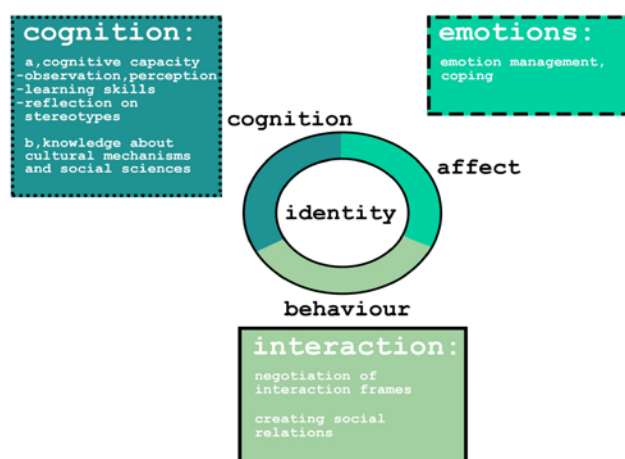


Figure 1: ABC model of intercultural competence adapted by Várhegyi & Nann

The original ABC model (Ward, 2001) was adapted by Várhegyi and Nann in 2007 when they decided to move identity from the cognitive level into the very centre of the model, making it an important part of all three levels simultaneously. There is no doubt in our mind that identity has a profound impact on the formation of our intellectual, emotional and behavioural repertoire and therefore it needs to be assessed and evaluated as an important aspect of potential success or failure in intercultural communication.

Traditionally, most of the courses dealing with the area of intercultural communication focus on the cognitive level of intercultural competence. Collecting information about the various aspects of culture, their methods of comparison and evaluation of their similarity or dissimilarity are all highly commendable though inadequate goals to be set. Knowledge is very important but insufficient; it must be followed by changes in attitudes towards other cultures (affective level) and equally by flexible and mindful behaviour (Goleman, 1996). Equally, the topic of identity on both personal and cultural levels is necessary to study as most of the students have no prior knowledge and experience with the concept and therefore need to be led and guided in discovering their own identity and its profound impact on every aspect of their life.

### Master's degree

The course at the bachelor's degree provides an introduction to the concept of intercultural communication, its importance, various definitions of culture and a basic overview of most important aspects of intercultural communication such as communication models, verbal and non-verbal communication, culture shock, stereotypes, ethnocentrism and prejudice. Therefore it is the major aim of the more advanced course at the master's degree to present a more thorough and detailed insight into the topics. To satisfy the principles of the ABC model, the course

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA TATIANA HRIVÍKOVÁ

presents a survey of the most important theories referring to culture and intercultural communication. The students read and analyse the works of selected scientists whose contribution has been crucial in the field. We list some of the names below:

- E. T. Hall,
- F. Kluckhohn & F. Strodtbeck,
- G. Hofstede,
- F. Trompenaar & Hampden-Turner,
- R. D. Lewis,
- J. W. Neuliep,
- R. Ingelhardt & Ch. Welzel.

Based on the long-term plan built around the ABC model of intercultural competence a short-term tactical planning is equally important to develop. This is represented by a number of particular activities that draw on the personal experience of the students and which elucidate the theories in a practical manner. These activities are both attractive for the students and important because they have a chance to integrate the theories with real life experience which involves not only knowledge but the same degree of emotions and behaviour (Hrivíková, 2012).

A comparative approach is a very important aspect of the course. The students need to discover their own culture while considering others, constantly comparing and analysing the reasons and consequences of similarities and differences. As mentioned in the introductory part of the paper, observing and assessing one's own culture is often more difficult than studying others where lack of personal involvement helps to assume a vantage ground. Comparison of cultures could not take place without realising where one's own culture stands in any particular aspect.

To present an insight into the content of the course at master's degree level a few topics can be mentioned:

- Values (both personal and cultural ones),
- Cultural identity,
- Sub(Micro)cultures & Countercultures,
- Communication contexts,
- Communication models,
- Culture and Motivation,
- Intercultural communication and Media

Besides the usual presentations prepared on proposed and chosen topics, the students are assigned creative tasks and participate in various games and activities with the aim of highest possible student involvement. As young people in general are keen on watching movies some films are recommended to them to understand the process of cultural formation. Other forms of media are also involved, webpages, commercials, short-stories, novels and various multimodal sources. To strengthen the practical character of the course the students are required to present their experiences with other cultures accompanied by cultural analyses of the various situations and contexts.

To realize the consequences of cultural variety and demonstrate their alternative approaches towards problem solving various both tangible and intangible products of different cultures can be compared and analysed. The students may gain a degree of insight through analysing posters, movie trailers, advertisements and commercials or fairytales. They are all carriers of cultural values, beliefs and norms and have been proven very useful and practical in the classroom.

### **Conclusion**

The paper attempted to present the author's opinions as well as empirical evidence collected from classroom experience in teaching intercultural communication courses. These courses have been proven extremely valuable in any area of study and even more for students of foreign languages. The globalised world requires knowledgeable and mindful communicators at all levels of professional or private life.

Supported by the research results of many scientists of cultural studies the synergy effect of combining theory and practice are strongly recommended. Though the courses are constructed based on a theoretical model (the ABC model) their merits lie mostly in the practicality of the content and utilisation of multimodal resources. These increase the up-to-date, modern character of the course thus increasing their attractiveness. The methodology of class work is markedly student centred; they are actively involved in many stages of the decision-making processes, such as proposal and choice of topics for presentation, peer evaluation, use of their personal experiences for elucidation of certain aspects or events within various cultures. The courses require their full inclusion and very active participation which simultaneously facilitates their language and communication competence.

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
TATIANA HRIVÍKOVÁ

**Literature**

GOLEMAN, D. 1996. *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

HALL, E. 1990. *The Silent Language*. New York: The Anchor Books.

HRIVÍKOVÁ, T. 2012. Interkultúrna komunikácia z hľadiska kontextu – alternatívny prístup ku štúdiu interkultúrnej komunikácie. In: *Lingua et vita, 1, 1 2012*. Bratislava: EKONÓM.

MERRIAM-WEBSTER. 2008. *Webster's New Collegiate Dictionary*. Springfield, Ma: Merriam-Webster.

VÁRHEGYI, V. N. 2007. *A framework model for intercultural competences*. Retrieved April 14, 2012, from Intercultool: [www.intercultool.eu](http://www.intercultool.eu)

WARD, C. 2001. The A, B, Cs of Acculturation. In: MATSUMOTO, D. *Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 411 – 446.

**Kontakt**

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: [tatiana.hrivikova@euba.sk](mailto:tatiana.hrivikova@euba.sk)

## SUR LES TRACES DE BALZAC EN TCHÉCO – SLOVAQUIE

ĽUBOMÍR JANČOK

**Résumé**

L'ambition de l'auteur est de suivre les traces de la présence balzacienne en Tchécoslovaquie et plus tard en Slovaquie. Il y arrive par un riche panorama de la présence culturelle française à l'époque de l'Autriche-Hongrie et de la Première république tchécoslovaque. La partie capitale est consacrée à l'époque d'après le Coup d'État communiste qui témoigne l'apogée de la présence de l'œuvre balzacienne en Tchécoslovaquie.

**Mots-clés :** culture française, contexte culturel tchèque et slovaque, présence balzacienne

**Abstrakt**

Autor má ambíciu vysledovať stopy prieniku francúzskej literatúry do kultúrneho kontextu bývalého Československa. Pozornosť venuje aj posledným desaťročiam rakúsko-uhorskej monarchie. Okrem výberu prekladaných diel sa venuje aj ich ohlasom v rôznych historicko-politických kontextoch. Dominantná prítomnosť Balzacových diel v období socializmu a ich spolitizovaná recepcia je predmetom záverečnej časti príspevku.

**Kľúčové slová:** francúzska kultúra, kontext českej a slovenskej kultúry, balzacovská prítomnosť

**Le commencement lent à l'impact long**

Le lecteur de la littérature française est plutôt rare au début du 19<sup>ème</sup> siècle. Il faut le former et même préparer. Les genres faciles (*contes de fées*) entrent en premier, et le genre comme *Atala*, introduit sur notre territoire par Josef Jungmann que 4 ans après sa sortie, n'est lu dans les premières décennies que par la haute intelligence ayant déjà l'accès à cette œuvre. Le cas Voltaire est formidable. La révolution française sème une crainte en Europe centrale, et cela jusqu'à la fin d'absolutisme de Bach.<sup>1</sup> Les nouvelles de Voltaire sortent dépourvues de nom du traducteur – Karel Havlíček Borovský<sup>2</sup> (né en 1821, mort en 1856). Jungmann démontre trois extraits de Voltaire dans son livre *Slovesnost* (Théorie de la littérature) en 1845 et 1846, toujours sans préciser son nom. Sa traduction de *Tankred* (Tancredi) est entamée sans être terminée. Ce n'est qu'à partir de 1874 qu'on précise la première fois le nom de traducteur des œuvres de Voltaire. Rappelons également que Montesquieu n'en est pas une exception, faisant son entrée par la plume de Puchmajer qui s'est servi de la version polonaise de 1804. La deuxième édition voit le jour en 1836. Et puis un grand phénomène : Juste après la sortie d'*Atala* de Chateaubriand en France, Jungmann présente sa version tchèque en 1805 ! Suivent les éditions remaniées, en 1832, 1842, 1873. Jungmann lance ainsi un principe qui servira de fil conducteur à toute la génération, à savoir le principe d'actualité. Néanmoins, il s'agissait là de l'actualité modifiée. En effet, il a été obligé d'approprier ses traductions à son époque, à son régime. Encore ne voit-on à maintes reprises son souci de lancer *Tancredi* de Voltaire et quelques – uns des poèmes de celui-ci ? Lui, Jungmann, ayant une éducation catholique, fut, paradoxalement, un voltairien chevronné. Quant à la nouvelle d'*Atala*, il a été obligé d'extraire les passages d'une « idéologie » catholique, notamment le culte de vierge Marie (mariánský kult). Il reste, tout de même, de nos jours encore, un traducteur de référence. Comme le dit Milan Hrala dans son texte sur les traductions des œuvres en tchèque (2002), *il fut comme une grande grange où se concentre la récolte linguistique aimable dont les grains ne sont pas gelés, mais poussent fécondement à travers de nombreux sillons. Les trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas sont traduits par F. Bohumil Tomsa entre 1851 et 1854. *Les Misérables* de Victor Hugo peuvent être lus à partir de 1863-64, la réédition en 1883 dans la traduction de Vincenc Vávra Haštalský et *Notre-Dame de Paris* en 1864. Suivent, dans la même décennie, *Le Comte de Monte Christo* et les romans d'Eugène Sue et de George Sand. Et c'est là que le goût et l'image de la littérature française se font. *Les Misérables*, *Les trois mousquetaires* et *le Comte de Monte Christo* représentent, même de nos jours, 150 ans plus tard, et cela qu'on soit en Slovaquie ou en République tchèque, les œuvres de prédilection. Vous ne trouverez pas d'âme qui n'ait pas lu, qui – d'année en année – ne soit pas tentée de regarder pour la centième fois ces œuvres à la télé tout en « essuyant la poussière » sur les livres posés juste à côté. Même pas une métaphore, la réalité ! Les modernes et post-modernes connaissent peut-être plus les versions télévisées (d'où Dépardieu restant « Dieu » en Europe centrale et orientale) sans oublier de rajouter sur ces œuvres : « je me souviens, je les ai lus dans ma jeunesse, ils sont au grenier ou même sur les étagères ».

<sup>1</sup> Alexandre von Bach - ministre de l'Intérieur 1849 – 1859/60, ennemi de l'absolutisme metternichien. Paradoxalement, il y avait une permission d'utiliser les langues nationales ce qui a protégé le slovaque contre la magyarisation; les lycées d'expression slovaque voient le jour. En 1851, les trois érudits slovaques, les *Štúr*: Hatala, Radlinský et Michal M. Hodža se mettent d'accord pour reformer le slovaque. Cette version est gardée et la plus proche de celle qu'on emploie à ce jour. Pourtant, un autre courant préférant la „staroslovenčina“ (le tchèque avec quelques mots slovaques) y fait face. La fin d'absolutisme ne connaît pas encore un accord linguistique de tous les bords.

<sup>2</sup> Hrala Milan a kol., Kapitoly z dějin českého překladu. Praha: 2002 (Chapitre de l'histoire de traduction tchèque), page 82



INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
ĽUBOMÍR JANČOK

À partir des années 90 du 19<sup>e</sup> siècle, l'intérêt pour le français et la littérature française grimpe de manière galopante. La raison non négligeable en est cette ouverture aux œuvres « faisant peur » aux générations précédentes. Même pas étriquées, juste craintives pour des raisons politiques ou de convictions relatives à la dépendance allemande. Ce n'est qu'un début car viendra la période allant de 1919 au 1938, appelée également l'Entre-deux-guerres, ou l'époque de la Première république tchécoslovaque, née le 28 août 1918. À cette époque, on pratiquait encore la diplomatie dans les salons et l'activité de quelques-uns des futures diplomates slovaques et tchèques (dont un des fondateurs de la République tchécoslovaque Milan Rastislav Štefánik, naturalisé français en 1912 en est la preuve). Les œuvres littéraires français circulent donc dans la deuxième partie du 19<sup>e</sup> siècle, sous le vivant des grands auteurs. Les années 90<sup>e</sup> présentent une nouvelle voie permettant de voir immerger les traductions auparavant mis à côté dont par exemple les naturalistes. L'école de nouveaux excellents traducteurs est menée par Vrchlický. La littérature est suivie de la politique et de la diplomatie qui – on verra au fur et à mesure – va jouer un rôle significatif.

En allant plus loin, on pourrait dire que l'ancrage de la culture française se fera par la diplomatie et la littérature. La Sorbonne n'a pas été méconnue à mes ancêtres. Il est même touchant de voir la montée progressive de visites, certes très courtes. On trouvera rarement les souvenirs et mémoires évoquant les passages de plus de 6 mois. Les uns sont venus pour les affaires diplomatiques (le tchèque Jiří Guth en 1891, d'autres, comme le slovaque Ján Sedlák en 1937, pour une visite courte en suivant les cours). Toute une série de futurs grands traducteurs sont venus pour s'imprégner de l'esprit parisien et français, se munir des livres, rentrer chez soi, traduire et contribuer ainsi au progrès de sa propre culture ; contrairement au phénomène actuel où les contemporains viennent pour s'imprégner de la culture française, goûtant au savoir-vivre à la française - sans rentrer au pays natal ! En effet, la tentation est grande, quitte à avoir un mauvais travail au début étant ingénieur ou jeune chercheur, les jeunes des pays dits de « l'Est » ont du mal à rentrer.

L'un des premiers traducteurs de Balzac, Jiří Guth et le baron Pierre de Coubertin représentent un rendez-vous dont l'histoire a retenu une belle leçon car cette amitié sèmera les Jeux Olympiques et le pont entre La France et nos territoires. Le site suisse *coubertin.ch* nous démontre un excellent article analytique du rôle de Jiří Guth dans le Comité international olympique. Le texte est riche sur plusieurs plans : Il démontre les difficultés des petits pays à l'époque à se démarquer de l'Empire austro-hongrois d'une part, et l'attrait de la langue et de la culture françaises aboutissant à l'enseignement du français en Tchécoslovaquie. Des aventures diverses telles que l'olympisme et le baron de Coubertin y sont pour beaucoup.

Note : Ce fut aussi le cas du général Štefánik, co-fondateur de La Tchécoslovaquie : le fait d'être à Paris, pratiquer la diplomatie du salon, parler français, faire le « réseautage », tout cela lui ouvre les portes.

Le texte suisse précise le voyage d'études en France en 1891 de Jiří Guth et le début de longue amitié avec le baron :

*Jiří Guth et le baron Pierre de Coubertin ont fait connaissance lors de la visite du premier ministre à Paris où il était venu pour étudier le système français de l'enseignement de l'éducation physique dans les lycées. Guth aurait dû faire une bonne impression sur Pierre de Coubertin, car ce dernier le nomma, dès le 2 septembre 1891, membre honoraire de l'USFSA (Union des Sociétés Françaises des Sports Athlétiques). Pierre de Coubertin invita Guth au Congrès de Paris par sa lettre du 24 février 1894. Il le nomma membre d'honneur du Congrès ainsi que membre du CIO, même si Guth ne se présenta pas à Paris, se limitant à envoyer un télégramme de félicitation<sup>3</sup>*

Suivent de longs combats pour évincer Guth en tant que représentant tchèque alors que les Autrichiens n'y avaient personne. Une fois le siège obtenu, Guth est devenu une cible avec l'argument qu'il est citoyen de l'Autriche. Mais Coubertin était trop fort pour le protéger. Guth revient au Havre, puis organise les Jeux Olympiques tchèques en 1909. Deux années plus tard, *Le Cousin Pons* est traduit en 1911, par Jiří Guth! À retenir : Après la naissance de l'État tchécoslovaque en 1918, il devient en 1921 le membre de la première commission exécutive du CIO pour mener à bien en 1925 l'organisation de la 24<sup>ème</sup> session et du 7<sup>ème</sup> Congrès olympique ayant lieu à Prague sous sa direction. Il est à noter qu'à la même année sort une nouvelle édition de sa version du *Cousin Pons*. Il est donc en pleine forme francophone et francophile, mêlant la littérature à la diplomatie.

### L'apogée balzacienne

Un nombre plutôt restreint de livres de Balzac sera traduit jusqu'en 1948. Son apogée verra le jour à partir de cette année, curieusement avec le durcissement politique suite au Coup d'État communiste de février 1948 et l'installation du communisme sur le territoire tchécoslovaque pour une quarantaine d'années. En 1950, *Slovenské pohľady* (revue littéraire connue dès années 50 du siècle précédent) publie un article de Ján Boor intitulé « Balzac et le temps présent ». Tout montre dans cet article l'orientation idéologique du régime : « *Des critiques sur Balzac*

<sup>3</sup> <http://www.coubertin.ch/pdf/PDF-Dateien/118-Wendl.pdf>

émérgent en France. Des cercles bourgeois, bien sûr. Dans l'URSS, Balzac est apprécié et lu, discuté de temps en temps... Nous savons bien que Marx et Engels par exemple l'ont admiré et que, depuis, leur appréciation s'est confirmée ». Parmi les points faibles qu'il reconnaît à Balzac, Ján Boor cite le milieu bourgeois de l'écrivain, en ajoutant que ces origines bourgeoises laissèrent leur empreinte sur son esprit jusqu'à la fin de vie. Et Ján Boor d'ajouter : « Snob, admirateur de l'aristocratie, arriviste comme ses héros, soumis à l'époque corrompant les esprits, parlant de la classe ouvrière sans lui accorder la moindre place dans son œuvre » ? Le critique slovaque n'oublie pas de mentionner le manifeste communiste, qui fut publié du vivant de l'écrivain français, lequel – écrit-il – « avait d'autres préoccupations en tête, dont son mariage avec la comtesse Hanska et ses millions ». La société idéale, continue Ján Boor, fut pour Balzac la société aristocratique : « Comme nous le savons, Engels l'a souligné dans sa lettre à Mme Harkness en 1888, les jugements politiques étaient en elles-mêmes un combat intérieur pour Balzac, un combat entre son moi bon et l'opinion extérieure ». Concernant les points forts de l'écrivain, Ján Boor cite son énergie, sa puissance de travail. La dernière partie de l'article évalue l'œuvre balzacienne de manière générale : « C'est un message daté sur la société bourgeoise, un message aujourd'hui obsolète au vu de l'évolution historique, étant donné que le capitalisme vient de céder définitivement la place au socialisme ». Une année plus tard, en 1951, dans le même journal, *Illusions perdues* est évalué par Jozef Škultéty comme « un pamphlet cruel contre la bourgeoisie idéologique gangrénée, comme le soutient Ivan Anisimov » (auteur critique russe, de 1952 à 1966 directeur de la littérature étrangère de l'Institut Gorki). Comme on le voit, les critiques russes font autorité et il va de soi qu'on se réfère à leur point de vue dans d'innombrables études littéraires produites en Tchécoslovaquie à cette époque, compte tenu du contexte politique et historique.

La période 1948 – 1968 est vraiment forte pour Balzac en Tchécoslovaquie. En 1950, des adaptations scéniques du *Père Goriot* et du *Curé de Tours* sont jouées au théâtre à Košice, à l'Est de la Slovaquie. Une version dramatique d'*Eugénie Grandet* y est jouée quatre ans plus tard. Le metteur en scène, Andrej Chmelko se voit reprocher par l'auteur de la recension critique de ce spectacle (Stano Vrbka) quelques traits insuffisamment marqués chez les personnages dont, en particulier, le caractère du vieux Grandet dont le vice perpétuel n'est pas, comme pourrait le croire le spectateur, « une sorte de penchant momentané ». Selon une pratique fréquente à l'époque, par laquelle fut touché par exemple l'opéra *Krútnava* d'Eugen Suchoň (1949) – l'auteur fut « invité » par le régime à procéder à des corrections vu l'absence ostensible d'éléments anti-bourgeois dans son œuvre. Ainsi, Stano Vrbka trouve qu'« on peut reconnaître des qualités à ce spectacle théâtral, mais que certaines scènes impliqueraient quelques modifications pour aller plus loin ».

Une autre œuvre significative montre un peu plus encore la tendance de l'époque. Il s'agit d'un ouvrage critique composé en tchèque par Jan O. Fischer en 1961 : *Les Problèmes du réalisme critique français (Problémy francouzského kritického realismu)*. Le sous-titre de l'œuvre – où se confirme l'influence de Georgy Lukacs – est *Quelques leçons de méthode sur les œuvres de Balzac et Stendhal*. L'auteur s'explique dès le début sur quelques distinctions terminologiques qu'il entend établir : « Le terme "le réalisme critique" fut créé par la science littéraire marxiste [...]. À l'Ouest, notamment en France, ce terme s'impose lentement et difficilement vu les traditions, – les idées et le vocabulaire critique ayant subli l'influence de la science idéaliste traditionnelle ». L'auteur trouve insuffisant le terme de « réalisme » utilisé en France et, dans sa préface de quatre pages, il conteste la classification de l'histoire littéraire qui met la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle exclusivement sous la domination du romantisme et la deuxième moitié sous l'influence successive du réalisme et du naturalisme.

Nombreux sont les ouvrages sur Balzac de Stefan Zweig, l'auteur autrichien dont le père est né dans l'actuel République tchèque. Son *Balzac* est publié en tchèque en 1964 et présenté par František Mötz comme l'une des meilleurs biographies du siècle. Zweig puise dans la psychanalyse de Balzac pour parler de ses relations, de ses sentiments et de son œuvre.

L'année 1963 est marquée par la parution d'un article intitulé « Balzac et la prose actuelle française » qui est moins dur pour le capitalisme. En cinq pages, l'auteur ne mentionne qu'une fois les forces antibourgeoises. Madame Magda Gregorová, qui signe ce texte, se penche sur la différence de grandeur de Balzac et des Proust, Camus, Robbe-Grillet, Butor. Elle cite *L'Étranger* pour montrer, en se fondant sur l'analyse de *La Peau de chagrin*, à quel point Balzac est supérieur à Camus par son style et sa conception de la beauté. La critique s'intéresse en effet aux personnages féminins vivant dans le luxe et l'élégance chez Balzac.

D'autres œuvres paraissent pendant cette période en Tchécoslovaquie. Ce sont *Le Lys dans la vallée* (en slovaque, 1949), *Le Cousin Pons* (en tchèque, 1951), *Eugénie Grandet* (en slovaque, 1951), *Splendeurs et misères des courtisanes* (en tchèque, 1956), *Une ténébreuse affaire* (en slovaque, 1958), *Illusions perdues* (en tchèque, 1959), *Le Cabinet des antiques* (en tchèque, 1962). En outre, des œuvres comme par exemple *Le Père Goriot*, *La Peau de chagrin*, *Le Cousin Pons* sont rééditées maintes fois en vingt ans. Il est fréquent que l'édition en tchèque soit suivie un peu plus tard de l'édition en slovaque : c'est le cas par exemple d'*Illusions perdues* qui est publié en tchèque en 1959, puis en slovaque en 1983.

Je finis par constater que j'ai pu, jusqu'à présent, répertorier plus de 100 références à l'écriture de Balzac, tout genre confondu, de la nouvelle par les romans jusqu'aux petits traités, et cette recherche n'est point achevée. Ces chiffres ne surprennent plus, les tirages des œuvres de Balzac à l'époque sont remarquables. Régulièrement au nombre

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
ĽUBOMÍR JANČOK

entre 5000-10 000 exemplaires et, pas rarement, en dizaine de milliers. Balzac tenait vedette et son empreinte reste intacte.

**Bibliographie**

FISCHER, J. O. 1961. *Problémy francouzského kritického realismu*. Praha: StPN. 211 s.

ZWEIG, Š. 1949. *Balzac*. Bratislava: Svojet'. 397 s.

FISCHER, J. O. 1979. *Kritický realizmus. Balzac, Stendhal a základní otázky realismu*. Praha: Svoboda. 484 s.

HRALA, M. 2002. *Kapitoly z dějin českého prekladu*. Praha: StPN, s. 77 – 123.

**Kontakt**

Mgr. Ľubomír Jančok

Ekonomická univerzita Bratislava

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: lubomir.jancok@euba.sk

**ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА РЕЧИ  
В СИТУАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА МОРОЗКИНА*

**Abstract**

The article is devoted to one of the most topical problems of the modern communication theory, namely, intercultural exchange. From the point of view of cognitive and pragmatic approach communicant's verbal and cogitative activity is analyzed on the grounds of the triad: language – reality – consciousness. The fragments of verbal and cogitative acts laid the foundation for the study. These acts form communicative behavior in mode of internal communication. In the course of study the main principles of communicant's verbal and cogitative activity have been defined. These principles contribute to successful communication while speaking in foreign languages.

**Keywords:** Reflection, reflecting entity, speech interaction, intention, cognitive base

**Абстракт**

Данная статья посвящена проблеме изучения механизма речемыслительной деятельности субъекта речи в процессе межкультурной коммуникации. Применение когнитивно-прагматического подхода, ориентированного на изучение рефлексии реципиента как латентного процесса во внутренней коммуникации, позволяет провести исследование речемыслительной деятельности коммуниканта с учетом его когнитивных способностей и способов влияния рефлексии на коммуникативное поведение субъекта в ситуации межкультурного взаимодействия. В ходе научного поиска решения данной проблемы обозначены принципы, составляющие основу коммуникативного поведения индивида в процессе межкультурного общения.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлектирующий субъект, речевая интеракция, интенция, когнитивная база

«Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» - Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формула межкультурной коммуникации».  
С.Г. Тер-Минасова. «Язык и межкультурная коммуникация».

Интеграция современного общества, расширение горизонтов международного сотрудничества, реализация международных экономических, научных, культурных проектов задает программу выстраивания определенной системы взаимоотношений в аспекте международной коммуникации. Приоритетными направлениями этой программы являются условия успешного межкультурного взаимодействия, предусматривающие взаимообусловленность языка и национальной культуры, учет лингвокультурных и национально-культурных особенностей той или иной языковой личности, формирование национального менталитета. Необходимость изучения данной проблематики в аспекте межкультурного взаимодействия в современных условиях четко аргументирована в высказывании С. Г. Тер-Минасовой о том, что смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостоверности или просто непохожести других культур. (Тер-Минасова, 2008, с. 11).

Актуальные вопросы взаимовлияния и взаимообусловленности языка и культуры освещались в трудах лингвистов-классиков в различные периоды развития научной парадигмы, а именно: В. фон Гумбольдта, Ш. Балли, А. А. Потебни, А. А. Шахматова, Р. О. Якобсона, Н. И. Жинкина, М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, Г. Саймона, Дж. Брунера и др.

Представляется, на современном этапе развития лингвистики проблему формирования национального характера, менталитета на лингвокультурной основе, учета национально-культурных параметров индивида интереснее было бы рассматривать из перспективы взаимодействия не языка на культуру, а наоборот, культуру на язык. Кроме того, для объяснения многих языковых явлений в аспекте межличностного дискурса большое значение имеют когнитивные способности человека: восприятие, речепорождение, память, интерпретация речевого сообщения. Обозначенный круг актуальных вопросов в современной науке о языке (соотношение

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА МОРОЗКИНА

языка и мышления, коммуникации и рефлексии, связь сознания с реальной действительностью, декодирование интенции речевого сообщения) не являются принципиально новыми, они находят свое разрешение на новом витке лингвистической парадигмы. При таком подходе становится возможным исследование соотношения языка и культуры не только в спектре лингвистики, но и с привлечением данных междисциплинарных исследований из области психолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики, нейрофизиологии. В подтверждении этой мысли обратимся к научному воззрению Н.В. Барышникова о том, что только лингвистических знаний недостаточно, необходимы лингвокультурные знания, нацеленные на изучение другой культуры путем сопоставления с родной. (Барышников, 2010, с. 25).

Об аспектах речемыслительной деятельности реципиента во внутренней коммуникации имеется достаточно исследований в лингвистике. Это, прежде всего, работы А. А.Залевской (Залевская, 1996); Н. В. Рафиковой (Рафикова, 1995); В. Я.Шабес (Шабес, 1989); Т. Г. Винокур (Винокур, 1993); А. Е. Кибрик (Кибрик, 2002); И. М. Кобозевой, Н. И. Лауфер (Кобозева, Лауфер, 2003); Г. И. Богина (Богин, 1993, 1999); А. А. Масленниковой (Масленникова, 1999); М. В. Ляпон (Ляпон, 1986), К. Ажеж (Ажеж, 2003), П. Вацлавика (Вацлавик, 2000).

Данные исследования о речемыслительной деятельности индивида во внутренней коммуникации с одной стороны, раскрывают механизм деятельности сознания, с другой стороны, декодируют смысл речевого высказывания во внешней коммуникации, что определяет ход речевой коммуникации в целом. Следует отметить, что в этом плане внутренняя речь соотносима с «*речью для себя*», а внешняя речь с «*речью для других*», согласно теории порождения речи Л. С. Выготского (Выготский, 1934, с. 122).

Поскольку в данном случае речь идет о когнитивно-прагматическом аспекте межкультурной коммуникации, то целесообразным представляется исследовать межличностный дискурс, основываясь на триаду **язык-действительность – сознание**. Сознание фокусирует внешние импульсы, сканирует и обрабатывает одну за другой картинки действительности, соотнося с имеющейся системой знаний, образующую **когнитивную базу** реципиента, тем самым задает программу коммуникативного поведения субъекта речи и открывает возможность изучения ряда вопросов межкультурного взаимодействия (Морозкина, 2005, с. 53).

Деятельность сознания выражается в процессах мышления. Так, субъект речи в речемыслительном акте воспринимает свое отражение, свои речевые действия через призму своего сознания. Способность индивида «принимать роль другого» в скрытой коммуникации, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа и, соответственно, интерпретировать ситуацию и конструировать собственное коммуникативное поведение – эти действия сигнализируют «выход» реципиента в рефлексивную позицию, иначе говоря, активизируют рефлексию. Следствием этого сложного процесса во внутренней коммуникации является установление взаимоотношений: **рефлектирующий субъект (РС)** – суб-Я рефлектирующего субъекта. На примере фрагмента дискурса (пример межкультурной адаптации студентки из Японии в Германии) проследим развитие рефлексии субъекта речи относительно собственного коммуникативного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия:

«Seit ich in einem fremden Land lebe, habe ich täglich neue, fremdartige Dinge *erfahren*. Es wäre eigentlich korrekter zu sagen, *dass ich in Deutschland fremd bin. Erst hier habe ich mich als Japanerin gefühlt*. Es bereitet mir Schwierigkeiten zu erklären, worüber ich stolpere, was undurchsichtig für mich ist, wogegen ich einen Widerstand verspüre. Die Anhäufung solcher unerklärlichen, geringen Widrigkeiten könnte vielleicht die Ursache aufzeigen, obwohl ich annehme, *dass ein Deutscher dazu nur sagen würde*, „ich kann dies nicht verstehen“» (Suprun, N., Schmaltz, W., 2008, с. 167 – 168).

В вышеприведенном примере рефлексию реципиента провоцирует сложный процесс ассимиляции японки в иноязычном коммуникативном пространстве. Рефлективное «Я», наличествующее в сознании субъекта речи, вновь обращает его к анализу собственного коммуникативного поведения. РС выходит в рефлексивную позицию, как бы «зависает» в ней, во время этой приостановки осуществляется фиксация рефлексии в форме внутреннего монолога, ключевой фразой *„Erst hier habe ich mich als Japanerin gefühlt“* субъект речи раскрывает свой реальный образ в ситуации межкультурного взаимодействия.

В настоящей работе механизм рефлексивных процессов и способы мышления речевых партнеров рассматриваются в контексте межличностного общения. **Рефлексивные акты (РА)** включены в структуру общего дискурса в определенный момент, но они осуществляются за явным фоном внешней коммуникации. Вербализованные способы фиксации рефлексии как внутренний диалог или диалог «про себя» (аудиоdialog), реализуются в системе архитектоники-речевых форм (Брандес, 1990, с. 98), а внутренний диалог – это явление так называемой «закулисной» дискурсии.

В дискурсивной практике рефлексивный акт имеет важное значение для управления процессом коммуникации, самооценки, для прогнозирования дальнейшего сценария речевого общения.

Исходя из сформулированного когнитивно-прагматического подхода к исследованию речемыслительной деятельности субъекта речи в ситуации межкультурного взаимодействия, удалось установить, что в организации процесса рефлектирования РС необходимо учитывать не только когнитивные способности индивида, но и его систему знаний относительно ситуации межкультурного взаимодействия в



целом. Так, в основе программы коммуникативного поведения РС лежит ряд принципов, которые определяют общие черты речемыслительной деятельности субъекта речи.

### 1. Принцип соотношения высказывания в рефлексивном дискурсе с реальной действительностью.

Ранее уже говорилось о том, что рефлексия субъекта речи актуальна в настоящем. Она может отражать ретроспективный или перспективный эффект, но коммуникант рефлектирует по этому поводу в настоящем. План реализации рефлексии реализуется на основании фреймовых представлений реципиента. Исследуя человеческие когнитивные структуры (восприятие, мышление, язык, память и действие), В. В. Петров подчеркивает существенную роль фреймов в функционировании естественного языка: с помощью фреймов устанавливается связь текста на микро- и макроуровне, обеспечивается вывод необходимых умозаключений, фреймы также поставляют «контекстные ожидания», позволяющие прогнозировать будущие события на основе ранее встречавшихся сходных по структуре событий. (Петров, 1988, с. 42).

В рефлексивном акте субъект речи «обыгрывает» те события, которые актуальны в действительности. Восприятие реальной действительности в коммуникативном пространстве формирует фоновые знания субъекта речи (данном случае о коммуникативной ситуации в иноязычной среде), с помощью которых складываются фреймовые представления. Коммуникант «фотографирует» реальную действительность «внутренним взглядом», заполненные слоты фреймов полученными знаниями активизируются в РА, как это показано в следующем примере: „Meine Mitschüler, mit denen ich noch im örtlichen Kindergarten blendend zurechtgekommen war, stellten sich plötzlich gegen mich. *Ich war keine von ihresgleichen*. Bei allem wurde ich ausgestossen. Ich fing an, *mich stärker mit mir und meiner Umwelt auseinanderzusetzen*. Es kam eine Zeit, in der *mir meine Kultur, meine Identität und Zugehörigkeit bewusst wurden*, nämlich dass ich eine Türkin bin. Erst *später wurde mir klar, was das bedeutet?*“ (Suprun, N., Schmaltz, W., 2008, с. 222). В данном фрагменте рефлексивного дискурса семантика речемыслительной деятельности индивида раскрывается в оппозиции отношений «ich – meine Mitschüler» (я – мои одноклассники) в инокультурной среде.

### 2. Принцип активизации прошлого опыта в рефлексивной позиции.

Речемыслительная деятельность субъекта речи развивается благодаря его речевому опыту. Восприятие в настоящем наслаивается на уже имеющийся блок знаний о предмете/ситуации и формируется общая картина в сознании индивида. По мысли В. Я. Шабес, в процессе восприятия полученная информация синтезируется в сознании субъекта в определенной темпоральной сотнесенности, выраженной в форме логико-когнитивной триады: пресобытие – эндособытие – постсобытие (компонент нового пресобытия) (Шабес, 1989, с. 149). Приведенный ниже фрагмент внутреннего монолога, в котором речь идет об иноязычной ассимиляции гражданки Германии турецкого происхождения, по прошествии времени позволяет делать выводы о прошлом коммуникативном опыте: „Jetzt bin ich achtzehn. Manchmal denke ich, wie weitblickende Eltern ich doch habe. Sie sollten mich behüten, beschützen. *Ich weiss*: das tun sie, weil sie mich lieben, mir nur das Beste wünschen. Aber ich möchte auch Erfahrungen sammeln, um später besser im Leben zurechtzukommen. Was soll ich tun?“ (Suprun, N., Schmaltz, W., 2008, 2008, с. 224). Рефлексия субъекта речи как вид речемыслительной деятельности динамична, учитывая прошлый опыт, она раскручивается в перспективу. Доказательством данного утверждения может служить реплика „*Was soll ich tun?*“, адресованная индивидом своему внутреннему «Я», или РС.

### 3. Принцип коррекции собственного коммуникативного поведения.

Этот принцип отражает основное свойство рефлексии – контроль над речью, самонаблюдение, самооценка, планирование коммуникативной программы высказывания в системе отношений «я» реальное – «я» рефлексивное. Проблема внутреннего языкового сознания была обозначена в трактате «О мышлении и речи» В. фон Гумбольдта. По поводу взаимоотношения «я» реального и «я» рефлексивного В. фон Гумбольдт говорил следующее: «*Чтобы рефлектировать, дух должен на мгновение остановиться в своем продвижении, объединить представляемое в единство и, таким образом, подобно предмету, противопоставиться самому себе*» (Гумбольдт, 2001, с. 301).

В дискурсивной практике принцип коррекции коммуникативного поведения реализуется в РА в системе отношений «я» рефлексивное – «я» реальное. Выход субъекта речи в рефлексивную позицию опосредует затруднение (блокирование) речевой деятельности во внешней коммуникации. Рефлексивный сигнал переключает субъекта речи во второй режим коммуникации, т.е. в РА, не исключая его при этом из коммуникативного пространства речевой интеракции. В данном случае «я» рефлексивное выступает в качестве надстройки, суб-я по отношению к субъекту речи в рефлексивной позиции и так координируется его коммуникативное поведение. В следующем примере рефлексия реципиента развивается в рефлексивном акте по поводу несоответствия своего коммуникативного поведения в ситуации иноязычного общения в начальной стадии аккультурации: „Wenn ich dann doch einmal zu deutschen Freunden deutlich „nein“ gesagt habe, *wundere ich mich*, weil ich mich nicht *erinnere*, jemals so oft auf japanisch „nein“ gesagt zu haben. Ich *habe immer einen anderen Ausdruck gesucht*, der nicht direkt eine Verneinung beinhaltet, wie „ich denke nach“, „wenn es euch nichts ausmacht, dann...“ Im Deutschen entwickelt sich ein Gespräch aus dem *Nein* heraus, wie ich finde, hingegen im

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА МОРОЗКИНА

Japanischen aus dem *Ja*. Wenn ich etwas erzähle und keine Stimmung des Zuhörers bekomme, *verliere ich allmählich die Lust*, weiterzuerzählen, und *bezweifele*, ob er mich richtig verstanden hat... Ähnlich verhält es sich mit dem Lächeln. Ich *finde es freundlich*, mit einem Lächeln zu antworten, so dass ich oft ganz unbewusst lächle. Das bringt den Gegenpartner nur in Verlegenheit. Er *überlegt verunsichert*, was das Lächeln zu bedeuten hat“ (Suprun, N., Schmaltz, W., 2008, с. 168 – 169).

В рассматриваемом фрагменте речемыслительного акта контролирующую, констатирующую и оценочную функцию выполняет рефлексивное «я», соотносимое с отраженным «я» в теории социальной личности Я.Щепаньского. При этом следует учитывать, что отраженное «я» не совпадает с субъективным «я», поскольку субъективное «я» – это обычно комплекс положительных представлений о себе, часто противопоставляемый невыгодным оценкам окружения (Щепаньский, 1969, с. 75). Вслед за Я. Щепаньским на разницу между сознательным и бессознательным поведением указывали такие исследователи, как П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон (Вацлавик, 2000, с. 39).

#### 4. Принцип учета лингвокультурных особенностей в иноязычной среде

Согласно этому принципу, предполагается рефлексирование не только по поводу своего коммуникативного поведения, но и вероятного речевого партнера. Результаты дискурса-анализа показывают речемыслительную деятельность реципиента, активизированную следующими факторами межкультурного контакта:

- как правило, вербальные и невербальные действия речевого партнера пробуждают рефлексию собеседника;
- восприятие лингвокультурных особенностей сквозь призму родной культуры.

По утверждению Л. И. Гришаевой и Л. В. Цуриковой, в оппозиции «свой-чужой» «своя» культура является когнитивным фоном, а фигурой в когнитивном отношении предстает «чужая» культура, при этом особенности «своей» культуры остаются «за кадром» (Гришаева, Цурикова, 2005, с. 14).

В следующем сюжете раскрываются ошибочные стратегии немецкого менеджера в совместном проекте с турецкими партнерами, характеризующие противопоставление «своего» и «чужого»: „Deutscher Manager X arbeitet bei deutscher Firma Y... Sein Leben ist hermetisch abgeschirmt und komfortabler... Problematisch sind die *Flustrationserlebnisse* im Arbeitsalltag: Warum sind die türkischen Verhandlungspartner so eilfertig? Kaum betritt er den Raum, springen sie auf, knöpfen sich das Jackett zu und begrüßen ihn überschwenglich. Die anschließende Unterhaltung will nicht enden, Befinden der Frau, Kinder, jüngste Ereignisse aus der Politik..., wozu das alles, spüren die Türken denn seinen Verhandlungsdruck nicht? *Time is money! Die „unnütze Plauderei von der Sitzung“* ist nach türkischem Verhaltensmuster eine unverzichtbare „Aufwärmphase“, in der erst einmal die Vertrauensatmosphäre für die nachfolgenden Verhandlungen geschaffen wird. Die Ablehnung des Getränks in Deutschland ist eine Höflichkeit, in der Türkei ist sie jedoch ein *Affront*... Wer mit direkter Kritik – eine deutsche Tugend – über das Land und Leute daherkommt, wird verlieren. Beiläufig im Gespräch über die Vorzüge der osmanischen Kunst zu sprechen zu können macht den deutsche Manager zum Winner...“ (Suprun, N., Schmaltz, W., 2008, с. 198 – 199). Из реплик затекстового фона следует, что интерпретация иноязычных маркеров с позиции родной культуры и норм речевого поведения нередко способствует **межкультурному рассогласованию** и как следствие – коммуникативному сбою.

#### 5. Принцип учета экстралингвистических факторов в ситуации межкультурного взаимодействия

Согласно научным представлениям Т.ван Дейка, под экстралингвистическими факторами следует понимать знания о мире, мнения, установки, цели говорящего и адресата (ван Дейк 1988:8). Этот принцип реализуется в ориентации рефлектирующего субъекта на фактор собеседника, общий фон ситуации межличностного общения. Следует помнить о том, что истоки порождения рефлексии коммуниканта сосредоточены во внешней коммуникации и в процессе своего развития рефлексия «подпитывается» из вне. По ходу рефлектирования субъект речи, с одной стороны находится в пределах коммуникативно-рефлексивного измерения, а с другой – он включен в акт речевой коммуникации. Так, рефлексия по поводу своей культурной неидентичности развивается во внутреннем монологе русскоязычной гостьи на немецкой свадьбе. Пусковым механизмом рефлексии послужили особенности свадебного ритуала у немцев (данном случае экстралингвистические факторы ситуации коммуникативного взаимодействия), которые не совпали с имеющимися представлениями индивида: „Als ich das erste Mal zu einer deutschen Hochzeit eingeladen wurde, ging ich nur widerwillig hin, weil ich nichts als grosse Langweile und endlose Speisefolgen erwartete... Es kam anders: Zum erste Mal in meinem Leben *erlebte ich* eine Hochzeit als ausgesprochen amüsant *und hatte das Gefühl*, an einem geschmack-und fantasievollen Spektakel in märchenhaften Rahmen teilzunehmen... *Ich war hingerissen* von dieser Hochzeit, und fortan erschienen mir die Deutschen als unübertreffliche Meister in der Kunst des Feierns – zumal ich noch weitere Hochzeiten erlebte und vom geplanten ebenso wie vom spontanen Programm jedes *Mal begeistert war*... *Ich hatte erlebt*, das aus einer lästigen Sache wie einem Umzug ein Fest werden kann“. (Suprun, N., Schmaltz, W.,

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА МОРОЗКИНА

2008, с. 206 – 207). Из приведенного выше примера в форме внутреннего монолога очевидно, что так называемая работа сознания фиксируется в форме ментального предиката „*erlebte*“, а также предиката чувственного восприятия: „*begeistert war , hatte das Gefühl...*“. Кроме того, эти высказывания в речемыслительном акте отражают модально-оценочный модус относительно национально-культурной ситуации и степень аккультурации индивида.

Итак, сочетание вышеперечисленных принципов обеспечивает естественный ход речемыслительной деятельности субъекта речи в процессе рефлексирования и способствует формированию внутреннего плана коммуниканта, содержащего скрытые интенции, систему знаний коммуниканта, программу коммуникативного поведения, реализующуюся во внешней коммуникации в ситуации иноязычного общения.

Как показывает практика международных контактов, успешная адаптация к иноязычной среде и позитивное взаимодействие с представителями другого языка и культуры возможно при условии проявления коммуникативной толерантности и компетенции в пределах иноязычного коммуникативно-прагматического пространства, учитывая лингвокультурные и религиозные особенности партнеров по речевой интеракции, сохраняя при этом собственный лингвокультурный ресурс, следуя девизу руководителя тренинга по межкультурному общению Г.Краточвила: «Понимать, а не осуждать!» (Suprun, N., Schmaltz, W., 2008, с. 214).

### ЛИТЕРАТУРА

- БАРЫШНИКОВ, Н. В. *Профессиональная межкультурная коммуникация*. Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2010. 264 с.
- БРАНДЕС, М. П. *Стилистика немецкого языка*. Москва: Высшая школа, 1990. 319 с.
- ВАЦЛАВИК, П., БИВЕН, Дж., ДЖЕКсон, Д. *Прагматика человеческих коммуникаций*. Москва: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 310 с.
- ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь*. Москва, 1934. 323 с.
- ГРИШАЕВА, Л. И., ЦУРИКОВА, Л. В. *Стратегии успеха и факторы риска в межкультурной коммуникации*. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2005. 391 с.
- ГУМБОЛЬДТ, В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 2001. 395 с.
- ДЕЙК, Т. ван, КИНЧ, У. *Стратегии понимания связного текста. // Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. Москва: Прогресс, 1988, с. 153 – 212.
- МОРОЗКИНА, Т. В. *Коммуникативно-прагматические условия формирования и актуализации рефлексивного дискурса (на материале художественных текстов немецкого и русского языков)*. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. Ульяновск, 2005. 228 с.
- ПЕТРОВ, В. В. Язык и логическая теория: в поисках новой парадигмы. In: *Вопросы языкознания*, 1988, №2, с. 39 – 49.
- ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. 3-е изд. Москва: МГУ, 2008. 352 с.
- ШАБЕС, В. Я. *Событие и текст*. Москва: Высшая школа, 1989. 172 с.
- ЩЕПАНЬСКИЙ, Я. *Элементарные понятия социологии*. (Перевод с польского М. М. Гуренко). Москва: Прогресс, 1969. 143 с.
- SUPRUN, N., SCHMALTZ, W. *Interkulturelle Kommunikation: Texte, Übungen*. Москва: Высшая школа, 2008. 253 с.

#### Kontakt

Татьяна Владимировна Морозкина  
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова  
Факультет иностранных языков  
Кафедра немецкого языка  
пл. В. И. Ленина 4, Ульяновск  
Россия  
Email: tatyana\_morozkin@mail.ru

## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A JAZYKOVÁ ROVNOSŤ

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

**Abstract**

This article deals with the language situation development in the past that was underlined by historic facts and division of the world in the centre and the periphery. It also tries to understand the impact of factors which contribute to a different view of languages' position in the world.

**Keywords:** language equality, language policy, intercultural communication

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá vývojom postavenia jazykov v minulosti, ktorý bol podmienený historickými udalosťami a rozdelením sveta na centrum a perifériu. Skúma taktiež faktory, ktoré podmieňujú rozdielne vnímanie postavenia jazykov vo svete.

**Kľúčové slová:** jazyková rovnosť, jazyková politika, interkultúrna komunikácia

**Úvod**

Jazyková politika bola štátmi počas svojej existencie často zneužívaná na dosahovanie cieľov, ktoré slúžili ich mocenským záujmom. Na túto skutočnosť reagovala väčšina teoretikov kritikou, z ktorej sa rozvinul nový pohľad na jazykovú politiku.

**Kritika jazykovej politiky**

Podľa Pennycooka sa pri tradičnom vnímaní sveta vychádzalo z osvietenскеj opozície názorov Hobbesa a Rousseaua. Podľa Hobbesa je človek prirodzene agresívny a vojny sú prirodzeným následkom tejto agresivity. Naopak, podľa Rousseaua je človek prirodzene mierumilovný a kazí ho až spoločnosť – vojny sú tak výsledkom zlých spoločenských vzťahov. Na tomto predpoklade bol založený optimizmus 18. a 19. storočia, ktorý predpokladal, že diplomatické vzťahy môžu zabrániť vojenským konfliktom (1, 1994, s. 42).

Na základe tohto svetonázoru sa človek ako jednotlivec a takisto celé národy mali vyvíjať, modernizovať, aby sa tak po 2. svetovej vojne bývalé kolónie – novovzniknuté nezávislé štáty – mohli zmeniť z nerozvinutých poľnohospodárskych krajín na moderné priemyselné krajiny. Za týmto účelom mali dostávať bývalé kolónie od priemyselne vyspelých štátov pomoc, pričom jej hlavnú zložku mali predstavovať edukačné programy s cieľom vzdelávať domáce obyvateľstvo prostredníctvom rôznych vzdelávacích inštitúcií, aby tak v danej krajine bola vytvorená pracovná sila. Pokrok a modernizácia sa tak spájali so vzdelávaním, cez ktoré sa šíрили aj nové myšlienky a kultúra. V celom procese modernizácie zohrávala dôležitú úlohu komunikácia a najmä masovo-komunikačné prostriedky. Tak bol zabezpečený prílev informácií do Tretieho sveta (2, 1994, s. 43). Tradičná teória nebrala, podľa nášho názoru, pri národoch Tretieho sveta do úvahy ich históriu, zvyky, kultúru. Považovala ich za ľudí, ktorí ešte neprešli žiadnym vývojom, pričom opak bol pravdou. Tento vývoj mal byť naštartovaný práve pomocou a edukáciou zo západu.

Mýtus tradičného modelu sveta bol podľa Pennycooka zničený v 60. – 70. rokoch 20. storočia, keď USA viedli vojnu vo Vietname, a zároveň sa ukázalo, že rozvojová pomoc nemá očakávaný účinok, práve naopak, podmienky v týchto krajinách boli čoraz horšie. Pomoc vyspelých krajín slúžila skôr ekonomickým a politickým záujmom donorskej krajiny, nie príjemcovi. Nové kritické vnímanie sveta bolo založené na neo-marxistickej teórii, ktorá bola pesimistickejšia ako diela Marxa či Lenina. Teória vychádzala z princípu závislosti, na ktorom je založený svet: čím viac je rozvinuté centrum, tým menej sa rozvíja periféria (3, 1994, s. 46).

Spochybňovaný bol termín *moderný* ako protiklad *tradičného*. Na prekážky rozvoja sa nepozeralo ako na niečo interného, tradičného, ale skôr ako na niečo externé, vyplývajúce z kapitalistického zriadenia. Modernosť bola spájaná s expanziou kapitalistických záujmov. To bolo možné aj prostredníctvom vzdelávacieho systému, ktorý mnohokrát nevyhovoval lokálnym podmienkam, poznatky boli sprostredkované v cudzom jazyku. Podľa mnohých autorov išlo o formu neokolonializmu a neoimperializmu. Týkalo sa to aj masovo-komunikačných prostriedkov, keďže všetky boli v rukách vyspelých štátov, rovnako aj technológií, hardwaru a zručností. Komunikácia tak podliehala politizácii zo strany vyspelých štátov.

Imperializmus v oblasti komunikácie, podľa nášho názoru, viedol ku kultúrnemu imperializmu. Nezanedbateľný bol vplyv transnacionálnych korporácií na masovo – komunikačné prostriedky. Pennycook upozorňuje, že celý svet bol informovaný len prostredníctvom malého počtu agentúr. Vysielané informácie boli väčšinou skreslené. Západný svet bol prezentovaný skôr v pozitívnom a rozvojové krajiny skôr v negatívnom svetle.



## INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

Vo sfére vzdelávania sa imperializmus prejavoval v piatich oblastiach. Výskum a vzdelávanie boli často nevhodné pre domáce podmienky, používanie niektorého medzinárodného jazyka – najmä angličtiny – znemožňovalo prístup k vzdelávaniu veľkej časti domáceho obyvateľstva, domáce univerzity neprinášali nové poznatky, ale využívali tie, ktoré vytváralo Centrum, komunikačné prostriedky (časopisy, knihy) boli v rukách vyspelých štátov, v periférnych štátoch dochádzalo naopak k úniku mozgov. Univerzity sa tak dali prirovnať k mnohonárodným organizáciám, ktorých miestne pobočky slúžili záujmom kapitalistických štátov (4, 1994, s. 48).

Pri rozhodovaní, ktorý jazyk bude v bývalej kolónii oficiálnym jazykom, sa uprednostňoval jazyk, ktorý mal krajine zabezpečiť prístup k technologickej a ekonomickej pomoci z priemyselne vyspelých štátov. Väčšinou išlo o angličtinu alebo francúzštinu. Podľa nášho názoru jazyky kolonizátorov získali lepšie postavenie ako miestne jazyky, používali sa najmä v politike a vzdelávaní, čím pretrvalo rozdelenie spoločnosti z koloniálneho obdobia.

Predmetom skúmania jazykovej politiky sa tak stal vplyv používania jazyka na sociálnu a ekonomickú nerovnosť a v jazykovej politike sa prešlo od pozitivizmu ku kritickému prístupu. Kritizované bolo najmä kladenie dôrazu na ekonomické záujmy, a tým zatlačenie miestnych jazykov do úzadia. Spochybňovaný bol aj názor, že existencia jedného národného jazyka pomôže jednote v jednotlivých rozvojových krajinách a tieto krajiny sa ľahšie stanú rovnocennými partnermi priemyselne rozvinutých krajín. Podľa kritickej teórie zmeny v postavení jednotlivých jazykov nie sú náhodné, ale sú prejavom nevyvážených mocenských vzťahov v spoločnosti, ktoré sú výsledkom politických procesov a ideológií. Podľa Tollefsona predstavuje jazyková politika v kritickej teórii dôležitý nástroj, ktorým štát a iné inštitúcie môžu ovplyvniť používanie jazykov. Podľa tejto teórie je štát riadený určitými dominantnými skupinami, ktoré prostredníctvom štátnej moci riadia utláčané skupiny obyvateľstva (5, 2006, s. 52). Preto sa normou demokratickej spoločnosti stala viacjazyčnosť a myšlienka, že len vzájomné rešpektovanie kultúr a jazykov môže zabezpečiť rovnosť.

### Čo je to jazyk?

Existuje niekoľko definícií jazyka. U väčšiny autorov sa definuje ako systém znakov. Jazykový znak má podľa Horeckého schopnosť zastupovať inú vec a zároveň o nej podať správu, a to aj sprostredkovane, bez priameho poukazovania na vec (6, 1983, s. 49). Okrem systémového prístupu sa jazyk považuje za dôležitý prostriedok komunikácie. „Jazyk sa obyčajne vymedzuje ako nástroj myslenia, dorozumievania a ukladania poznatkov. K tomuto vymedzeniu však je nevyhnutné dodať, že ide o ľudský jazyk, teda ten, ktorý sa v rade rozličných dorozumievacích sústav označuje ako prirodzený jazyk. Takáto charakteristika predovšetkým znamená, že ide o jazyk realizovaný artikulovaným prúdom zvukov, teda hláskami (len sekundárne písmenami či inými grafickými znakmi). No nemožno obísť ani ďalšiu charakteristickú vlastnosť prirodzeného jazyka, a to je jeho historicko-spoločenský charakter“ (7, 1983, s. 49). Znamená to, že existencia jazyka je úzko spojená a obmedzená existenciou ľudskej spoločnosti, ktorej členovia sa od začiatku snažili navzájom komunikovať a vyjednávať. Jazyk je komunikačným prostriedkom politiky, ekonomiky, školstva, médií, techniky, internetu. Jazyky sú preto kľúčovým elementom v dnešnom globalizujúcom sa svete a zjednocujúcej sa Európe. V záverečnej správe Skupiny na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť Európskej komisie sa upozorňuje, že jazyky majú rôzne funkcie a prikladanie dôležitosti rôznym funkciám dochádza ku sporom. Skupina preto odporúča oddeľovať tieto funkcie pri riešení problémov (8, s. 2).

Väčšina autorov dnes zdôrazňuje problémy pri vymedzení samotného pojmu jazyk ako aj jeho postavenia, ktoré je podľa nich relatívne. Podľa Ricenta je jazyk pre ľudí niečo, čo považujú za samozrejmosť a jeho vyššiu alebo nižšiu hodnotu si uvedomia, až keď ho porovnajú s iným jazykom (9, 2006, s. 11). Schiffman sa prikláňa k tomuto názoru a dodáva, že postavenie jazyka je dané vnímanou relatívnou hodnotou daného jazyka, čiže sociálnou využiteľnosťou, jeho tzv. trhovou hodnotou. Základnými prvkami dosiahnutia určitého postavenia jazyka je mytológia, estetika a politická ideológia. Dôležité je podľa neho rozlišovať aj medzi rôznymi spôsobmi poňatia jazyka a nezlučovať ich do zjednodušených celkov. Sú nimi postoje, mýty, náboženské postoje, ekonomické hľadiská (10, 2006, s. 121).

### Záver

Je nesprávne zaoberať sa jazykom a nebrať pritom ohľad na jeho vnútorné znaky, ktorými sa odlišuje od iných jazykov, ako aj na vývoj jeho postavenia v dejinách ľudstva. Týmto faktom by mala byť prispôbená aj jazyková politika.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. PENNYCOOK, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, UK: Longman Group Limited, s. 42.
2. PENNYCOOK, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, UK: Longman Group Limited, s. 43.
3. PENNYCOOK, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, UK: Longman Group Limited, s. 46.



INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

4. PENNYCOOK, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, UK: Longman Group Limited, s. 48.
5. TOLLEFSON, J. W. 2006. Critical Theory in Language Policy. In: *RICENTO, T. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, s. 52.
6. HORECKÝ, J. 1983. *Vývin a teória jazyka*. Bratislava: SPN, s. 49.
7. HORECKÝ, J. 1982. *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: Veda, Úvod.
8. SKUPINA NA VYSOKEJ ÚROVNI PRE VIACJAZYČNOSŤ. *Záverečná správa*, s. 2.
9. RICENTO, T. 2006. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: *RICENTO, T. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, s. 11.
10. SCHIFFMAN, H. 2006. Language Policy and Linguistic Culture. In: *RICENTO, T. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing, s. 121.

#### Literatúra

HORECKÝ, J. 1982. *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: Veda, Úvod.

HORECKÝ, J. 1983. *Vývin a teória jazyka*. Bratislava: SPN.

PENNYCOOK, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, UK: Longman Group Limited. 365 s.

RICENTO, T. 2006. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: *RICENTO, T. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing. 371 s.

SCHIFFMAN, H. 2006. Language Policy and Linguistic Culture. In: *RICENTO, T. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing. 371 s.

TOLLEFSON, J. W. 2006. Critical Theory in Language Policy. In: *RICENTO, T. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing. 371 s.

#### Kontakt

Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: terezia.ondrusova@gmail.com

**NEGATIVE INFLUENCE OF AMERICAN CULTURE AND AMERICANISMS  
ON THE WORLD TODAY**

*JÁN STRELINGER*

**Abstract**

In this work I would like to point at what is currently called anti-Americanism – the expression of negative attitudes towards the United States, how it started, spread far and wide, what were the historical, political events, what caused the negativistic attitudes and reactions of the states and the public towards the United States, and the consequences that America must bear for it, the sensitivity of Americans to the attitude of dislike, bias as the most fundamental and dangerous forms of anti-Americanism and the description of important types of anti-Americanisms. At the end of the paper there are listed concrete negative examples of American culture.

**Keywords:** America, anti-Americanisms, influence, American, method

**Abstrakt**

V tomto príspevku poukazujeme na problematiku antiamerikanizmov ako vyjadrenie negatívneho postoja voči Spojeným Štátom, aké historické, politické a kultúrne udalosti viedli k negativistickým a antagonistickým postojom voči Amerike, k precitlivelosti Američanov voči ich krajine, zaujatosti ako najnebezpečnejšej forme antiamerikanizmov. V závere príspevku uvádzame najdôležitejšie typy antiamerikanizmov a konkrétne negatívne príklady na kritizované javy americkej kultúry a jej kritiky.

**Kľúčové slová:** Amerika, antiamerikanizmy, vplyv, americký, metóda

**Introduction**

Today many politologists, journalists and commentators across the political spectrum speak about and emphasize America's dominant military, political and economic strength. Yet after long years of global leadership, the United States is far from universally admired worldwide. Undoubtedly, it was a global economic crisis that started in 2008, the intervention of US troops in Iraq and others that have resulted in tarnishing of the American image in the world (Fleming, O'Carroll, 2012). Several recent surveys showed that most respondents said that the United States had mainly a negative influence in the world. The sensitivity of Americans to these expressions of dislike may say as much about America as about other views of the United States. Americans often unceasingly harass you to extort praise, and if you resist their entreaties they fall to praising themselves (Fleming, O'Carroll, 2012). It would seem as if, doubting their own merit, they wished to have it constantly exhibited before their eyes. The undeniable upsurge in the expression of anti-American sentiment abroad since 2002 has led to anxiety among many Americans (Fleming, O'Carroll, 2012). It is not obvious, however, whether these sentiments are a reaction to the Bush policies or whether they derive from more fundamental sources. Moreover, it is important to distinguish between what America is and what America does. We cannot understand anti-Americanisms as if it were a single, unitary phenomenon (Fleming, O'Carroll, 2012). On the contrary, there are several major types of anti-Americanism, which have quite different sources and probably different effects as well (Katzenstein, O'Keohane, 2007).

**Opinions about anti-Americanisms, distrust and bias**

We view anti-Americanism as a psychological tendency to hold negative views of the United States and of the American society in general. Anti-Americanism should be primarily understood as an attitude and attitudes can be characterized merely by opinion, or by bias (Fleming, O'Carroll, 2012). When we considering the opinions towards the United States three standard results are taken into consideration.

First, until shortly before the invasion of Iraq, the majority of respondents worldwide had mostly favourable opinions of the United States with the exception of the Middle East. Second, individuals' opinions towards America are multidimensional. Only few people hate everything that is all American. Indeed, many people seem to like and loath the United States and American society, at the same time. Third, attitudes toward the United States differ a great deal from region to region because there is so much variation by country and region. To understand anti-Americanism, we have to keep in mind all three big facts: the long term favourable orientation of most people toward the United States followed by the sharp turn downward between the years 2002 and 2003, multidimensionality or what is commonly called ambivalence and regional heterogeneity (O'Keohane, Katzenstein, 2007). These significant facts tell us that the United States is not hated widely, although it may be distrusted, that the United States is not hated simply because it is 'Mr Big', and that recent American foreign policy is at least part of the story. The complexity of attitudes is worth emphasizing. It is clear that cooperation and also dependence of western European countries on the U.S., mostly the United Kingdom and Germany has its historical and political roots. The Asian tigers, Japan, BRIC

countries are becoming more and more independent from the influence of the U.S.A. and economic rivals. Islamic countries give much more positive responses to questions about American science and technology, or popular culture, than about American political institutions or foreign policies. Ambivalence is also reflected in the fact that in many countries, people simultaneously express dislike for America while they say that people who move there are better off as a result (Katzenstein, 2005, pp. 25 – 28). While opinion may or may not have serious consequences, distrust and bias should be of serious concern to policy-makers, particularly if these negative predispositions become deeply entrenched in societies that are important to the United States. For distrust can translate easily into opposition and lack of support of the United States. They are likely to demand more evidence, or more compensation, from the United States before they are willing to support American policies. These demands are costly. People who not only distrust the United States but are also biased will process information differently than unbiased people. Biased individuals are more likely to attribute bad policies to essential features of the United States, rather than merely to specific situations. They tend to discount potentially favourable information and make negative information more salient. Attitudes toward the United States are too multidimensional for bias to be an accurate description of most people's views, as expressed either in public opinion polls or in public discourse (Katzenstein, O'Keohane, 2007). Yet, in countries as diverse as China, Egypt or Indonesia, attitudes reflect a pervasive and sometimes institutionalized distrust, which creates scepticism towards statements by the United States government and a negative predisposition toward American policy.

### **Bias**

Bias is the most fundamental and dangerous form of anti-Americanism (Katzenstein, O'Keohane, 2007). It can be seen as a form of prejudice and studied in similar ways. Prejudice distinguishes bias from opinion. In studying prejudice, researchers need to be aware that respondents sometimes conceal racist views, recognizing that they are not socially acceptable. In one experiment respondents were primed to express judgments on the behaviour of a character in a narrative. For the treatment and control groups, everything is the same in the narrative except the ethnic affiliation of the protagonist. Subjects are given lists of things that make them angry, in such a way that they know that the investigator cannot identify which particular items they reacted to. But for the treatment group, 'affirmative action' is included in addition to the items listed for the control group. By computing the mean 'angry' responses, the investigator can determine what proportion of the treatment group reacted angrily to affirmative action. Such an experimental method could be of great value in distinguishing opinion from bias in expressions of anti-Americanism.

### **Policy implications**

Our findings suggest that the positions on anti-Americanism of both Left and Right are internally inconsistent (Katzenstein, O'Keohane, 2007). Broadly speaking, the American Left holds that anti-Americanism as measured by polls is what we define below as opinion rather than bias. It is largely a reaction to American policy, and indeed, often a justified reaction. The Left also frequently suggests that anti-Americanism poses a serious long-term problem for U.S. diplomacy, and that Right wing policies that induce it therefore need to be changed. As anti-Americanism reflects ephemeral opinion, changes in policy should be greeted enthusiastically by those who had earlier expressed negative views toward the United States (Katzenstein, 2005; pp. 25 – 28). The long-term effects of anti-Americanism should be small unless periods of intense negative opinion lead to significant social movements or enduring institutional change. Conversely American Right argues that anti-Americanism reflects a deep bias against the United States: people who hate freedom hate us for what we are (Moses, 2003). Yet the right also tends to argue that anti-Americanism can be ignored: if the United States follows effective policies, views will follow. But since the cored biased foreign publics should not be expected to change their opinions quickly in response to successes scored by a country that they fear and detest. Both Left and Right need to rethink their positions.

The point is that most anti-Americanism so far is just opinion, and not necessarily consequential in the long term. However, the longer opinion remains negative, the greater the likelihood of moves toward distrust and especially bias. Distrust and bias are hard to eradicate and could have very serious long-term effects.

### **Types of Anti-Americanism**

As already mentioned at the beginning anti-Americanisms are both multidimensional and heterogeneous. According to Robert O'Keohane, professor of Princeton University there exist four major types of anti-Americanism (O'Keohane, 2007):

1. **Liberal anti-Americanism** seems at first to be an oxymoron, since liberals broadly share many of the ideas that are characteristic of the American creed but the United States is often criticized bitterly for not living up to its own ideals. A country dedicated to democracy and self-determination supported dictatorships around the world during the Cold War, and continued to do so in the Middle East after the Cold War had ended. The war against terrorism has led the United States to begin supporting a variety otherwise unattractive, even repugnant, regimes and political practices. On economic issues, the United States claims to favour freedom of trade, but protects its own agriculture from competition stemming from developing countries, and seeks extensive patent and copyright

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
JÁN STRELINGER

protection for American drug firms and owners of intellectual property not speaking about patent for IT business and business with guns and weapons. Such behaviours open the United States to charges of hypocrisy from people who share its professed ideals but lament its actions. Liberal anti-Americanism is prevalent in the liberal societies of advanced industrialized countries, especially those colonized or influenced by Great Britain. No liberal anti-American ever detonated a bomb against Americans or planned an attack on the United States. The potential impact of liberal anti-Americanism would be not to generate attacks on the United States but to reduce support for American policy. The more the United States is seen as a self-interested power parading under the banners of democracy and human rights, rather than a true proponent of those values, the less willing other liberals may be to defend it with words and deeds. (Katzenstein; O'Keohane 2007).

2. **Social anti-Americanism** derives from a set of political institutions that embed liberal values in a broader set of social and political arrangements that help define market processes and outcomes left more autonomous in the U.S. This variant of liberalism is marked by a more encompassing support for a variety of social programmes than those that are politically feasible or socially acceptable in the United States. Social democratic welfare states like Scandinavian countries in Europe or Japan are prime examples.
3. **Sovereign nationalist** is a third form of anti-Americanism. These anti-Americans focus less on correcting domestic market outcomes than on achieving political power and maintaining national autonomy and identity. The identities of sovereign nationalists often embody values that are at odds with America's sovereignty thus becomes a shield against unwanted intrusions from America. In varying proportions, sovereign nationalist anti-Americans emphasize sovereignty, nationalism, and state power. China is a prominent example of sovereign-nationalist anti-Americanism. The Chinese elites and public are highly nationalistic and very sensitive to threats to their sovereignty. China has become a leading power and has aspirations to overcome the United States.
4. **Radical anti-Americanism** is characterized as a fourth form of anti-Americanism. It is built around the belief that America's identity, as reflected in the internal economic and political power relations and institutional practices of the United States, ensures that its actions will be hostile to the furtherance of good values, practices, and institutions elsewhere in the world. For progress toward a better world to take place, the American economy and society will have to be transformed, either from within or without. Radical anti-Americanism was characteristic of the Soviet Union, Cuba or still prevails in North Korea. Today, radical anti-Americanism is strongest in parts of the Islamic world. For those holding extreme versions of radical anti-Americanism, the West, and the United States in particular, are so incorrigibly bad that they must be destroyed. And since the people who live in these societies have renounced the path of righteousness and truth, they must be attacked and exterminated.

It should be clear that these four different types of anti-Americanism are not simply variants of the same schema, emotions, or set of norms, with only slight variations at the margin. On the contrary, adherents of different types of anti-Americanism can express antithetical attitudes. Radical Muslims oppose a popular culture that commercializes sex and portrays women as liberated from the control of men, and are also critical of secular-liberal values. Christian democratic Europeans, by contrast, may love American popular culture but criticize the United States for the military interventions, death penalty, and for not living up to secular values they share with liberals. Liberal anti-Americanism exists because its proponents regard the United States as failing to live up to its professed values—which are entirely opposed to those of religious radicals and are largely embraced by liberals. Secular radical anti-Americans may oppose the American embrace of capitalism, but may accept scientific rationalism, gender egalitarianism, and secularism as Marxists did in the past. Anti-Americanism can be fostered by Islamic fundamentalism, idealistic liberalism, or Marxism. And it can be embraced by people who, not accepting any of these sets of beliefs, fear the practices or deplore the policies of the United States.

#### **Polyvalent America and Anti-Americanism**

Anti-Americanism as a set of negative predispositions toward the United States has had extensive effects on states' policies and outcomes (O'Keohane, Katzenstein, 2007). Much of the resistance to American foreign policy elsewhere in the world is just that: resistance to policy, not to America as such. Here arise the questions: *Why does such a rich variety of anti-American views persist? Why do persistent and adaptable anti-American views have so little direct impact on policy and political practice?* Anti-Americanism generates expressive activity: demonstrating, marching, waving banners, even symbolically smashing the windows of Mc Donald's restaurant in France (Katzenstein, 2005, 25 – 28). But it is not a political force that frequently overturns governments, leads American multinational firms to disguise their origins, or propels the United States government to make major policy changes (Katzenstein, 2005, 25 – 28). There is an easy answer to both questions. In a phrase, the symbolism generated by America is so polyvalent that it continually generates and diffuses anti-American views. The polyvalence of America embodies a rich variety of values (Katzenstein, 2005, 25 – 28). And different values associated with America resonate

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A LITERATÚRA  
JÁN STRELINGER

differently with the cognitive schemas held by individuals and reinforced by groups. When polyvalent American symbols connect with varied, shifting and complex cognitive schemas, the resulting reactions refract like a prism in sunlight. Many colours appear in the prism, just as America elicits many different reactions around the world. There are many negative examples of American culture like low level of education especially concerning Afro-American and Hispanic community where 10% – 15% reach the level of illiteracy, American puritan mentality and usage of poor, non-standard language full of slang and grammatical mistakes.

### Conclusion

Anti-and pro-Americanism have as much to do with the conceptual lenses through which individuals living in very different societies view America, as with America itself. Because there is so much in America to dislike as well as to admire, polyvalence makes anti-Americanism persistent. American society is both extremely secular and deeply religious. If a society veers toward secularism, as much of Europe has, American religiosity is likely to become salient – odd, disturbing, and due to American power, vaguely threatening. Anti-Americanism is heterogeneous and contradictory because American society is so heterogeneous and contradictory (Katzenstein, O'Keohane, 2007).

The American Century created enormous changes, some sought by the United States and others unsought and unanticipated. Resentment, and anti-Americanism, were among the undesired results of American power and engagement with the world. Anti-Americanism is as important for what it tells us about America as for its impact on world politics and American foreign policy (Moses, 2013).

The United States is both an open and critical society. It is also deeply divided. When Americans are polled, they express high levels of dissatisfaction with many aspects of American society and government policy. When non-Americans are polled, similar views are often interpreted as anti-American.

### Bibliography

- KATZENSTEIN, P. 2005. *Anti-Americanisms Biases as diverse as the Country Itself*. Policy Review, 139, 25 – 28
- O'KEOHANE, R. 2014. *Anti-Americanism or Anti-Interventionism*. Cornell University Press, 2014, s. 298 – 336.
- O'KEOHANE, R., KATZENSTEIN, P. 2007. *Anti-Americanism in World Politics*. Cornell University Press, 2007.
- KATZENSTEIN, P., O'KEOHANE, R. 2007. *The Political Consequences of Anti-Americanism*. Ithaca, NY: Cornell University Press, pp. 306 – 316.
- MOSES, N. 2013. *Anti-Americanisms*. A guide to hating Uncle Sam, Foreign Policy Magazine. Available on: [www3.amherst.edu/.../Naim,%20Anti-Americanisms/.com](http://www3.amherst.edu/.../Naim,%20Anti-Americanisms/.com)
- FLEMING, J., O'CAROLL, G. 2012. *Understanding Anti-Americanism*. Available on: [www.Anthropoetics.ucla.edu/.../antiamericanhtm](http://www.Anthropoetics.ucla.edu/.../antiamericanhtm)

### Kontakt

Mgr. Ján Strelinger  
Ekonomická Univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: [jan.strelinger@gmail.com](mailto:jan.strelinger@gmail.com)



## KOMPARÁCIA UČEBNÝCH POMÔCOK URČENÝCH PRE DOPRAVNÚ POLÍCIU

PETRA FERENČÍKOVÁ

**Abstract**

The article deals with teaching aids. It analyses those which are used when developing English communicative competence of traffic police officers. The article focuses on advantages and disadvantages of teaching aids, which are being used. It pays special attention to new multimedia material Language Module for Traffic Police.

**Keywords:** teaching aid, Information and Communications Technologies (ICT), Hot Potatoes software, communicative competence

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá učebnými pomôckami, analyzuje používané učebné pomôcky zamerané na zvyšovanie komunikatívnej kompetencie príslušníkov dopravnej polície v anglickom jazyku. Opisuje výhody a nevýhody používaných učebných pomôcok. Zvýšenú pozornosť venuje novému študijnému multimediálnemu materiálu pre dopravnú políciu.

**Kľúčové slová:** učebná pomôcka, IKT, softvér Hot Potatoes, komunikatívna kompetencia

**Úvod**

Príspevok rozoberá problematiku učebných pomôcok, pričom pozornosť upriamuje najmä na tie, ktoré používajú vyučujúci na rôznych policajných školách s cieľom zvýšiť komunikatívnu kompetenciu príslušníkov dopravnej polície v anglickom jazyku. Analyzuje a vyzdvihuje výhody a nevýhody jednotlivých učebných pomôcok. Príspevok je súčasťou riešenia medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy – Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru (VÝSK. 165). Vedeckovýskumná úloha sleduje rozšírenie diapazónu metód v rámci celoživotného cudzojazyčného vzdelávania v anglickom jazyku, predovšetkým policajtov v praxi, ale aj študentov policajných škôl, zdokonalenie jazykových zručností a celkové zvyšovanie úrovne ich cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie. Jej zámerom je prispieť k naplneniu potrieb znalosti anglického jazyka podľa požiadaviek a výstupov z analýzy potrieb rôznych policajných služieb z praxe. Jednotlivé moduly sú zamerané na oblasti poriadkovej polície, kriminálnej polície, dopravnej polície, vyšetrovania a trestného práva. V našom príspevku upriamime pozornosť na problematiku výučby angličtiny pre dopravnú políciu.

Učebné pomôcky sú neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Sú nástrojom efektívneho učenia sa. Turek (2010, s. 305) o nich hovorí ako o „prostriedkoch“, ktoré sú „nositeľom učiva.“ „*Učebné pomôcky sa môžu v niektorých prípadoch uplatniť len prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov, ktoré sa nazývajú didaktická technika. Didaktická technika a ňou sprostredkované učebné pomôcky sa zvyknú nazývať aj technické vyučovacie prostriedky.*“ Odborná literatúra pod pojmom učebné pomôcky a didaktická technika uvádza výraz: materiálo-didaktické prostriedky alebo len didaktické prostriedky. V našom príspevku budeme používať výraz učebné pomôcky a didaktická technika.

Efektívne učebné pomôcky by mali byť uceleným systémom. Tento systém by mal rešpektovať ciele vyučovacieho procesu, jednotlivé etapy vyučovacieho procesu a didaktické zásady, ktoré sú priamo pretavené do funkcií učebných pomôcok a didaktickej techniky. Autori rozlišujú rôzne funkcie učebných pomôcok a didaktickej techniky. Najadresnejšie v kontexte výučby cudzích jazykov sa nám javia funkcie podľa Petláka (2004, s. 184), ktoré sme upravili, prípadne doplnili na základe rozdelenia, ktoré rozlišuje Turek (2010, s. 310). Sú to tieto funkcie: motivačná, informatívna a spätnoväzbová, formatívna, inštrumentálna, precvičovacia, systematizujúca, názorná, racionálna a ekonomická, aplikačná, sú zdrojom a nositeľom informácií, podporujú samoštúdium.

Existuje veľa druhov rôznych učebných pomôcok, ktoré boli zadelené do rôznych kategórií. Vyberáme tie najrelevantnejšie vo vzťahu k výučbe cudzích jazykov:

- zobrazenia:
  - obrázky,
  - statická projekcia (diaprojekcia),
  - dynamická projekcia (film, video),
- zvukové pomôcky (audio nahrávky),
- textové pomôcky (učebnice, skriptá, texty, pracovné zošity),
- programy pre počítače.

Zisťovali sme, aké učebné pomôcky zamerané na problematiku dopravnej polície používajú vyučujúci na hodinách anglického jazyka na policajných školách. Oslovili sme vyučujúcich anglického jazyka z troch stredných odborných policajných škôl v rámci SR: SOŠ PZ Bratislava, SOŠ PZ Košice a SOŠ PZ Pezinok. Tieto vzdelávacie

LINGVODIDAKTIKA  
PETRA FERENČIKOVÁ

inštitúcie zabezpečujú výučbu odborného anglického jazyka príslušníkov policajného zboru a ďalších zamestnancov rezortu Ministerstva vnútra SR. Podrobnejšie sme sa venovali rozsahu, dostupnosti a efektívnosti používaných učebných pomôcok.

Na základe informácií získaných pomocou dotazníkovej výskumnej metódy konštatujeme, že vyučujúci anglického odborného jazyka na výučbu dopravnej polície najčastejšie využívajú učebnice alebo skriptá a ďalšie prefotené materiály z rôznych dostupných zdrojov. Vyučovacie hodiny obohacujú o audio nahrávky, rôzne prezentácie prostredníctvom dataprojekcie a svojpomocne vypracované materiály.

Väčšina vyučujúcich uprednostňuje učebnicu English for Law Enforcement (Boyle, Chersan, 2009). Niektorí vyučujúci používajú skriptá – Odborné texty z anglického jazyka (Balasičová, Ferenčíková, 2008). Pedagógovia jednotlivé lekcie dopĺňajú slovnou zásobou z cvičebnice Vocabulary in Use (Redman, 1997) na úrovni začiatočnickej a mierne-pokročilej, obohacujú audio nahrávkami, rôznymi prezentáciami prostredníctvom dataprojekcie, svojpomocne vypracovanými materiálmi (napr. právna úprava zaoberajúca sa problematikou dopravnej polície).

Hoci trh ponúka veľké množstvo učebných pomôcok anglického jazyka, respondenti sa zhodli, že nemajú dostatok učebných pomôcok pre výučbu dopravnej polície. V prípade, že sa problematika dopravnej polície vyskytuje v učebniciach, po obsahovej stránke je veľmi podobná a iba čiastkovo riešená. Aj keď vyučujúci používajú na hodinách pre výučbu dopravnej polície učebnice, nepovažujú ich za efektívny prostriedok výučby, keďže iba okrajovo pokrývajú danú problematiku. Na každú hodinu sú nútení kombinovať učebnicu s ďalšími učebnými pomôckami, ako napríklad s rôznymi prefotenými materiálmi, audio nahrávkami, prezentáciami. Dostupné učebné pomôcky pre výučbu dopravnej polície z tohto dôvodu nepovažujú vyučujúci za dostatočne efektívne a plnia funkciu iba „doplňujúceho prostriedku výučby“. Preto by uvítali jeden, prípadne niekoľko, ale koherentných materiálov. Vyučujúci sa zhodli, že je potrebné rozširovať škálu učebných pomôcok pre výučbu dopravnej polície. Jeden respondent sa vyjadril, že je to „*nevyhnutné*“. Zároveň upozornil na špecifický faktor výučby cudzích jazykov pre potreby dopravnej polície, na skutočnosť, že učebné pomôcky treba neustále aktualizovať, „*keďže náplň a forma výkonu služby príslušníkov Policajného zboru vykonávajúcich činnosti súvisiace so službou dopravnej polície sa menia a k tejto zmene by sa mali približovať a adaptovať na túto situáciu aj učebné pomôcky použité na zvýšenie odbornosti a efektivity výkonu služby*“.

Aj vyučujúci na Katedre jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave sa už dlhodobejšie vyrovnávajú s problémom nedostatku adekvátnych učebných pomôcok pre potreby dopravnej polície. Nie je to jediný problém, s ktorým zápasia. Ďalším je nedostatok času na dostatočné utvrdenie učiva. Vyučujúca Binderová (2012, s. 12) svoje skúsenosti zhrnula konštatovaním, že „*hodiny cudzieho jazyka poskytujú študentom cudzieho jazyka príliš málo času na kontakt s daným jazykom, preto je potrebné pripraviť materiály vhodné aj na samoštúdium a ako zdroj usmernení pre ďalšie štúdium*“. Prekonávanie týchto problémov vyústilo do vytvorenia interaktívneho CD. Toto multimédium Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru bolo zostavené podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky na úrovni A2 – B1. „*CD je určené pre dospelých ľudí, ktorí už mali možnosť zoznámiť sa s cudzím jazykom, dosiahli určitú úroveň cudzojazyčných kompetencií a učia sa jazyk ďalej preto, aby mohli komunikovať v rámci výkonu policajnej profesie a vykonávať svoje povinnosti vyplývajúce zo zaradenia v rámci jednej z vybraných policajných služieb, pre ktoré je táto učebná pomôcka zostavovaná. Ich motiváciou nie sú známky v škole, skúšky, ale ich vlastný záujem o zdokonalenie cudzojazyčných kompetencií a tlak každodenných služobných povinností*“ (Binderová, 2012, s. 13). Interaktívne CD komplexne pokrýva problematiku dopravnej polície po obsahovej stránke a tiež z hľadiska rôznorodosti foriem precvičenia nadobudnutých vedomostí.

Nie je možné vykonať objektívnu komparáciu dvoch rôznych kategórií učebných pomôcok akými sú interaktívne CD a učebnica resp. skriptá, nakoľko obidve majú rôzny materiálový charakter. Nevýhodám súčasne využívaných učebníc sme sa už venovali, preto upriamime našu pozornosť na možnosti novej interaktívnej učebnej pomôcky „*Jazykový modul Dopravná polícia – anglický jazyk*“, ktorá je vhodným riešením aktuálneho stavu vo výučbe anglického jazyka pre dopravnú políciu.

Učebná pomôcka ponúka štyri lekcie z oblasti výkonu každodenných činností dopravnej polície:

- pravidlá,
- dopravná nehoda,
- cestná kontrola,
- vozidlo/bežné situácie na ceste.

Všetky lekcie majú jednotnú štruktúru. V jednotlivých lekciami možno nájsť:

- slovnú zásobu,
- frázy,
- texty na čítanie s porozumením,
- cvičenia.

Ako bonus na precvičenie slovnej zásoby a porozumenia čítanému textu obsahuje časť Extra s úlohami k niekoľkým textom, ktoré nie sú zahrnuté v uvedených štyroch lekciami. Lekcie boli vytvárané pomocou softvéru Hot Potatoes. Program obsahuje šesť aplikácií: JQuiz, JCross, JMix, JMatch, JCloze a The Masher. Aplikácie sa používajú vo forme úloh resp. cvičení ako kvíz, krížovka, slovosled, priradovanie a doplňovanie. Jednotlivé úlohy sú spracované

LINGVODIDAKTIKA  
PETRA FERENČIKOVÁ

jednoducho, bez akýchkoľvek prvkov navyše, aby neodvádzali pozornosť riešiteľa. Proces riešenia úloh ponúka možnosť pomoci, napr. postupné odkrývanie písmen správnej odpovede alebo ďalších pomocných prostriedkov. Tým, že sú odpovede vyhodnocované automaticky počítačom, riešiteľ okamžite dostáva spätnú väzbu vo forme správnej alebo nesprávnej odpovede a aj percentuálnu úspešnosť. Program edukanta automaticky informuje, v ktorej poločke spravil chybu, a dáva mu možnosť vrátiť sa a opraviť ju, čím sa však znižuje celkové skóre.

Interaktívny multimediálny materiál Dopravná polícia – anglický jazyk bol vytvorený vo formáte html, čo umožňuje byť ho umiestniť na webovú stránku, uložiť na CD alebo iné pamäťové médium, prípadne vytlačiť ako pracovné listy. V súčasnosti je umiestnený na novom e-learningovom portáli Katedry jazykov A PZ a prístupný prostredníctvom infoweby Ministerstva vnútra SR. Na ilustráciu, ako cvičenia vyzerajú, sme vybrali niekoľko ukážok konkrétnych cvičení.

Dopravná polícia - Vozidlo/Bežné situácie na ceste

ČÍTANIE S POROZUMENÍM - Kvíz 2/7

Na základe informácií z textu rozhodnite, či sú vety pravdivé (True), alebo nepravdivé (False).

**TRAFFIC CONGESTION IN BRATISLAVA**

Everybody is on the move at rush hour, trying to get to their destination quickly. Driving in Bratislava at peak periods can easily raise your blood pressure! Heavy traffic, reduced to a crawl, encourages some to drive like racing drivers, a style which is often accompanied by the sound of car horns. Tom Nicholson once commented that here every drive into work during the morning rush hour is noisy with the 'statements' of other drivers - following too close, driving down the ambulance lane at the side of the highway, overtaking on the right, not signalling, not giving way and going way too fast. This morning routine is due to a small number of intolerant and aggressive drivers who, if they cannot overtake, drive bumper-to-bumper, occupying any space in front of them by accelerating and braking over and over again. In fact, the drivers who allow some space between themselves and other vehicles and drive at a slow constant speed make the tailback move a bit. They also save fuel, improve the air quality and make the city a better place to live. Another reasonable solution to traffic congestion is to change from using private cars to alternative means of transport. To encourage the use of public transport, the Bratislava Transport Company offers car drivers free use of all means of public transport - trams, buses and trolleybuses, during the "European week of mobility".

1/4 =>

Show all questions

Driving a car in a city can make you feel nervous.

A. ? True

B. ? False

Obr. č. 2: JQuiz (kvíz). Cvičenie na porozumenie prečítaného textu na posúdenie, či ide o pravdivé alebo nepravdivé tvrdenia.

**Dopravná polícia - Nehoda**  
**SLOVNÁ ZÁSoba - Križovka 2/2**

Kliknite na číslo v križovke a doplňte vhodný výraz. Kliknutím na tlačidlo "Hint" získate jedno písmeno hľadaného výrazu. Tým sa však znižuje počet dosiahnutých bodov. Na kontrolu vašich odpovedí kliknite na tlačidlo "Check".

Check

Obr. č. 3: JCross (križovka)

LINGVODIDAKTIKA  
PETRA FERENČÍKOVÁ

**Dopravná polícia - Vozidlo/Bežné situácie na ceste**

**FRÁZY - Slovosled 8/9**

Vytvorte vety so správnym slovosledom. Klikajte na výrazy v takom poradí, v akom za sebou nasledujú vo vete. Kliknutím na tlačidlo "Hint" získate nasledujúci výraz. Tým sa však znižuje počet dosiahnutých bodov. Na kontrolu vašich odpovedí kliknite na tlačidlo "Check".

properly . wheels been The have not fitted

Obr. č. 4: JMix (slovosled)

**Dopravná polícia - Kontrola**

**SLOVNÁ ZÁSoba - Prirad'ovanie 2/8**

Vytvorte zmysluplné výrazy. Z možnosti ponúknutých na pravej strane zachyťte myšou výraz a potiahnite ho k zodpovedajúcemu výrazu naľavo. Na kontrolu vašich odpovedí kliknite na tlačidlo "Check".

<input type="button" value="ignition"/> <input type="button" value="gun"/> <input type="button" value="blood"/> <input type="button" value="rest"/> <input type="button" value="safety"/> <input type="button" value="vehicle"/>	<input type="button" value="unroadworthiness"/> <input type="button" value="licence"/> <input type="button" value="equipment"/> <input type="button" value="test"/> <input type="button" value="key"/> <input type="button" value="area"/>
---	---

Obr. č. 5: JMatch (prirad'ovanie)

**Dopravná polícia - Pravidlá**

**FRÁZY - Dopln'ovanie 1/2**

Dopln'ite chýbajúci výraz. Kliknite na tlačidlo [?] a uvidíte vysvetlenie chýbajúceho výrazu. Kliknutím na tlačidlo "Hint" získate jedno písmeno hľadaného výrazu. Tým sa však znižuje počet dosiahnutých bodov. Na kontrolu vašich odpovedí kliknite na tlačidlo "Check".

1. It is necessary to have a [?] if you want to drive on the motorway.
2. Driving under the influence of alcohol is strictly [?].
3. Before you rejoin the [?] build up speed on the hard shoulder.
4. If the [?] is minor, parties can exchange insurance information.
5. It is absolutely forbidden to continue with damaged [?].
6. [?] are necessary in certain mountainous areas.
7. Vehicles may only stop in [?] in emergencies.
8. The [?] in towns is 50 kilometres per hour.
9. Wear reflective clothing at night or in [?].

Obr. č. 6: JCloze (dopln'ovanie). Cvičenie na dopln'ovanie výrazov do viet s možnosťou použitia pomocníka.

**Záver**

Materiál Dopravná polícia – anglický jazyk má hneď niekoľko výhod z používateľského aj technického hľadiska. Poskytuje veľkú pestrosť a rôznorodosť a zároveň nenáročnosť z technického hľadiska vykonávania cvičení. Riešitelia na základe rovnakého zadania precvičujú učivo na rôznych typoch cvičení. Cvičenia môžu mať rôzne vizuálne zobrazenie a spôsob riešenia. Tento fakt pokladáme za pridanú hodnotu, nakoľko popri štúdiu sa môže pre riešiteľa učenie sa stať aj hrou, pretože je nútený prichádzať na rôzne spôsoby riešenia zadaných úloh. Z tohto dôvodu učebná pomôcka „Jazykový modul Dopravná polícia – anglický jazyk“ okrem zdokonaľovania komunikatívnej kompetencie anglického jazyka v oblasti dopravnej polície ponúka rozvíjanie aj ďalšej kľúčovej kompetencie – digitálnej kompetencie alebo schopnosť interaktívne používať informačno-komunikačné technológie (IKT). V súvislosti s aplikovaním IKT Ferenciková a Števíanková (2012, s. 29) upozorňujú, že len čo má vyučujúci k dispozícii a implementuje komplexný multimediálny študijný materiál vo vyučovacom procese, „môže výrazne profitovať, a to najmä vďaka skutočnosti, že študenti samotní sa do značnej miery stávajú priamo zodpovední za zdokonaľovanie sa v cudzom jazyku. Vyučujúci sa stáva facilitátorom a pozorovateľom študijného procesu. Podotýkajú, že „študenti dokážu ešte výraznejšie profitovať ako vyučujúci. Okrem vycibrenia a zdokonaľovania celkovej komunikatívnej kompetencie poskytuje študentom možnosť zamerať sa aj na samotný proces učenia sa. Študenti majú pod väčšou kontrolou svoje učenie sa, sami si organizujú učenie sa, rozhodujú, do akej miery a ktorým aktivitám sa venujú atď. Ďalším podstatným prínosom je aj celkový rozvoj osobnosti študenta nenúteným spôsobom. Prirodzene sa z nich stávajú „independent learners“ so širokým rozhľadom.“

**Literatúra**

- BALASIČOVÁ, I., FERENČIKOVÁ, M., FERENČIKOVÁ, P. 2008. *Odborné texty z anglického jazyka*. Bratislava: APZ, 2008. ISBN 978-80-8054-429-4.
- BARTKOVÁ, A., FERENČIKOVÁ, P. 2014. Využitie programu Hot Potatoes na rozvíjanie komunikatívnej kompetencie v policajnej praxi. In: *Policajná teória a prax*. Bratislava: APZ, 2014, roč. XXII, č. 1, s. 39 – 47. ISSN 1335-1370.
- BINDEROVÁ, M. 2012. Využitie a príprava učebných materiálov z odborného anglického jazyka. In: *Cudzí jazyky v Európskej únii III: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 3. apríla 2012 na Akadémii Policajného zboru v Bratislave*. Bratislava: Akadémia PZ, 2012, s. 12 – 13. ISBN 978-80-8054-534-5.
- BOYLE, C., CHERSAN, I. 2009. *English for Law Enforcement*. Oxford: Macmillan, 2009. ISBN 978-0-2307-3258-2.
- FERENČIKOVÁ, P., BARTKOVÁ, A. 2014. Učebné pomôcky pre dopravnú políciu. In: *Cudzí jazyky – súčasnosť a perspektívy: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 17. júna 2014 na Akadémii Policajného zboru v Bratislave*. Bratislava: APZ, 2014, s. 27 – 31. ISBN 978-80-8054-607-6.
- FERENČIKOVÁ, P., ŠTEVÁNKOVÁ, D. 2012. Nenahraditeľnosť „ľudského elementu“ v IKT pri výučbe cudzích jazykov. In: *Cudzí jazyky v Európskej únii III: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 3. apríla 2012*. Bratislava: Akadémia PZ, 2012, s. 28 – 29. ISBN 978-80-8054-534-5.
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- MAŇÁK, J. 1995. *Nárys didaktiky*. Brno: Masaryková univerzita, 1995.
- NOVÁKOVÁ, I., et al. 2011. *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru: Projekt medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy*. Bratislava: Akadémia PZ, 2011, s. 4. VÝSK. 165.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004, s. 57 – 184. ISBN 80-89018-64-5.
- REDMAN, S. 1997. *English Vocabulary in Use: pre-intermediate and intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-521-55737-2.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. rozšírené vydanie. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, s. 104. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. druhé vydanie. Bratislava: Iuria Edition, spol. s. r. o., 2010, s. 310 – 313. ISBN 978-80-8078-322-8.

**Kontakt**

Mgr. Petra Ferenciková, PhD.  
Akadémia Policajného zboru v Bratislave  
Katedra jazykov  
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: petra.ferencikava@minv.sk



DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ JAZYKOVOU VÝUKU  
VÝZKUMNÁ STUDIE

LENKA HRUŠKOVÁ

**Abstract**

The paper deals with the issue of professional economic and technical e-learning training in foreign languages in dependence on the particularly selected key factors: economic or technical field of study and the foreign language.

**Keywords:** technical language, vocational language, e-learning teaching, German language, English language

**Abstrakt**

Příspěvek se zabývá problematikou e-learningového odborného ekonomického a technického vzdělávání v cizích jazycích v závislosti na konkrétně vybraných klíčových faktorech: studijním ekonomickém či technickém oboru a cizím jazyku.

**Klíčová slova:** odborný jazyk, profesní jazyk, e-learningová výuka, německý jazyk, anglický jazyk

**Úvod**

Vzájemné porozumění je předpokladem harmonického soužití. Aby se naplnil sen o kontinentu bez hranic, potřebuje Evropa občany, kteří dokáží komunikovat v některých z mnoha jazyků, kterými se v ní hovoří.

Terciární sféra a didaktika CJ (cizích jazyků) mají ideální vybavení k tomu, aby fungovaly jako katalyzátor reformy na poli jazykového vzdělávání. K hlavním úkolům didaktiky CJ na 3. stupni vzdělávání škol patří vytváření strategií a postupů na *podporu jazykové rozmanitosti a vicejazyčnosti*. Didaktika CJ rovněž pracuje s nástroji této politiky, zejména se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a Evropským jazykovým portfoliem

**Dynamický charakter pedagogického působení**

Spojení mezi všeobecným a odborným vzděláním má svůj základ v samotné podstatě poznání, v jeho sociální funkci a propojenosti se sférou společenské praxe. Ve vývoji poznání dochází nejen k odstranění bariér úzkého pohledu jednotlivých disciplín, ale rovněž k integraci vědy a tím i k *posílení interdisciplinárního charakteru* výzkumu. Potřeby praxe i teorie se vzájemně prohlubují, prolínají a zcela rigorózně kladou požadavky na kvalifikační strukturu daných a nových profesí, na jejich úzkou a nutnou spolupráci. Nejde tedy již o pouhou profesionální, a tím omezenou a specializovanou nebo přesněji vyjádřeno úzce specializovanou přípravu, ale o naplňování nových společenských cílů z hlediska potřeb, příslušných disciplín a rozvoje subjektu. Takové nároky zvyšují požadavky na obsah a proporcionalitu přípravy, ale rovněž i na aktivitu osobnosti. Jak uvádí Kmecová (2014, s. 226), dochází k zásadní proměně pojetí funkce vzdělávání. Na trhu práce je poptávka po kvalifikované pracovní síle schopné produktivně řešit problémy a získané vědomosti umět aplikovat v praktickém životě.

Do procesu zasahuje svým specifickým způsobem pedagogické působení orientující se na společensko-pedagogické cílové představy a na řešení vnitřních rozporů v osobnosti.

V pedagogickém procesu jde o důkladnější a koncepčnější orientaci na činnost studentů. Pedagogické působení musí být realizováno didaktikou vzájemného působení, obousměrným vztahem interakce mezi učitelem a studentem. V pedagogickém procesu nejde o lineární působení. Jednota vnitřní a vnější motivace, vzbuzení zájmu o obor a působení studovaného oboru, cesta od porozumění k vlastnímu tvůrčímu myšlení, působení učitele podle směru a tempa vývoje žáka, tedy takový intenzifikační stupeň výuky, který bude podporovat optimální vývoj osobnosti, to jsou jeho kvantitativní i kvalitativní hodnoty. Cílové zaměření vývoje schopnosti a ostatních vlastností osobnosti je bezesporu meritorní podmínkou pro zvyšování produktivity pedagogického procesu. V požadavcích, které jsou kladeny v pedagogickém procesu na studenta i učitele vzniká řada problémů plynoucích nejen z charakteru daného předmětu, ale také z úrovně předcházejících znalostí a činností, tedy z hlediska schopností a připravenosti překonávat vznikající obtíže. Přejít od prosté, jednoduché reprodukce k tvůrčímu použití získaných poznatků není automatické, bezprostřední, ale není ani nekonfliktní a nekomplikované. Zde se musí osvědčit nejen síla vůle osobnosti a kooperativní spolupráce celého kolektivu, ale zároveň dochází k prověření správnosti zvoleného postupu a míry požadavků k zvládnutí daného úkolu v různých rovinách osvojení. Dialektika osvojení spočívá v názornosti, postupnosti, funkčnosti mezi získávaným a osvojeným.

**Výuka cizího jazyka jako součást jazykové politiky Evropské unie**

Dobré znalosti cizích jazyků jsou v dnešním globalizovaném světě důležitou podmínkou bezproblémového vzájemného soužití národů a jejich vzájemné komunikace. Potřebu znalostí cizích jazyků ve sjednocené Evropě velmi výstižně formuloval bývalý německý velvyslanec ve Velké Británii, Karl-Günther von Hase, který konstatoval, že bez

znalostí cizích jazyků lze nakupovat, nikoli ale prodávat: „*Man kann ohne Fremd-sprachenkenntnisse einkaufen, aber nicht verkaufen!*“ (Gnutzmann, 2004, s. 46). Výuka cizích jazyků tak získává bezesporu politický rozměr. Ve výuce cizího jazyka na nepedagogické vysoké škole se jedná o uspokojivý rozvoj vícejazyčné komunikativní, kulturní a odborné kompetence, o podporu příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami a o rozvoj schopnosti učit se učit. Nejen představy Evropské komise, ale hlavně realita našeho života ve sjednocující se Evropě, jejíž jsme součástí a v níž chceme uspět, si žádají, aby vysoké školy připravily absolventy tak, aby byli schopni uplatnit se na evropském trhu práce a stali se zaměstnanými (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

### Postavení anglického a německého jazyka v indoevropské větvi jazyků

V České republice se vyučují na základních, středních a vysokých školách především anglický jazyk (primární zastoupení) a německý jazyk. Anglický a německý jazyky vykazují společné shody v původu bazální slovní zásoby i v blízkosti gramatické výstavby. Patří do společné jazykové větve, a to germánské. Oproti tomu čeština náleží do větve slovanské. Všechny jmenované jazyky jsou součástí indoevropské jazykové rodiny. Těmito jazyky mluví asi třetina lidstva. Vztahy mezi indoevropskými jazyky se na vědecké úrovni poprvé vážně zabýval v polovině 19. století německý jazykovědec August Schleicher. Současné teorie o vývoji indoevropských jazyků staví na poznání brněnského jazykovědce Adolfa Erharta (1926 – 2003), který na základě změn v časové posloupnosti specifikoval vyčleňování jazykových větví (Bok 1995). Západogermánské jazyky vlastní společný základ, avšak v průběhu osvojování angličtiny a němčiny už tolik společných prvků necítíme. Je to dáno pohybem a sídlem germánských kmenových svazů v prvních stoletích po změně letopočtu. Oblast labsko-germánská a vesersko-rýnská zformovala základ pro němčinu a její dialekty, lucemburštinu a jidiš. Oblast Severního moře byla startovacím místem pro vývoj angličtiny, nizozemštiny, fríštiny a dánštiny. Zde můžeme hledat prapůvod proměn těchto germánských jazyků (Bok 1995).

**Anglický jazyk** se v komunikaci ve světovém měřítku prosadil díky své nesložité gramatice a páteři slovní zásoby s řadou krátkých, výslovnostně nekomplikovaných slov. Tyto nejvíce a nejčastěji používaná slova se ve velké míře vztahují k anglosaské lexice. Ta vznikla z dialektů germánských kmenů Anglů, Sasů a Jutů přicházejících na britské ostrovy ze severozápadního Německa a Dánska v 5. století našeho letopočtu (např. slova go, help, say, day atd.). Další denně pro vyjadřování potřebná slova přichází ze severogermánských jazyků spolu s nadvládou Dánů v 9. a 10. století (např. give, get, take atd.). Slova přejatá nebo zformovaná na základě latiny a francouzštiny jsou spjata s vyšším jazykem, tedy s terminologií církve, obchodu, práva a životem společensky vyšších vrstev (např. council, tax, army, enemy). Moderní angličtina vznikla v průběhu 16. století v oblasti Londýna. V 18. století dochází k hláskovým a fonetickým změnám slov, avšak pravopis a jeho pravidla zůstávají neměnná dodnes.

Budování britského impéria obohatilo nejen angličtinu samotnou, ale i řadu evropských i mimoevropských jazyků o slova označující předměty nebo jevy (např. ketchup, tea, bumerang, anorak). S růstem ekonomické a finanční síly USA od poloviny 19. století jsou tvořeny nové názvy produktů i procesů k nim vedoucím, a to i v obchodní, bankovní, finanční i technicky orientované sféře. Dnes se celosvětově uplatňují v různých jazycích jako např. factoring, leasing, brand, office manager, meeting, flip chart (Bok, 1995).

**Německý jazyk** má za mateřský, rodný nebo zděděný, jazyk asi 100 – 120 miliónů mluvčích. Jejich největší podíl samozřejmě žije v Německu, které je následováno Rakouskem a Švýcarskem. Úřední jazyk německý je zakotven i v legislativě Lucemburska a Lichtenštejnska. Stejný status má pro menšinu v Belgii a v Itálii v tak zvaném jižním Tyrolsku (neboli v italské provincii Horní Adiže). Velké německé jazykové menšiny provozují své spolky v Dánsku, Alasku a Brazílii. Němčina poskytla stavební kameny třem dnes samostatným jazykům: jidiš – jazyku evropských Židů, lucemburštině – moselsko-franskému nářečí s vlivy němčiny a francouzštiny, a pensylvánštině – jazyku německých kolonistů v Pensylvánii (Bok, 1995). Německé kolonizační vlivy ve středověku a historické formování vládních útvarů přinesly řadu slov do jazyků střední a východní Evropy. Jedná se o slova z oblasti církve, hornictví, obchodu a řemesel (v češtině např. klášter, halda, kancelář, bankovka, majzlík). Mnohá běžná slova, která čeština považuje za sobě vlastní, mají původ v němčině (např. barva, šálek, bavlna). První velká díla a pojednání o jazyce českém od Dobrovského nebo Palackého jsou psána v němčině. Překladem německých slov byla doplňována slovní zásoba o jevy, které souvisely s rozvojem společnosti v 19. století (např. výlet = Ausflug). Řada těchto kalků byla začleněna i do terminologie v účetnictví a bankovníctví, stavebnictví jako např. roční uzávěrka = Jahresabschluss (Bok, 1995).

*Německý jazyk* je mezi germánskými jazyky snadno odlišitelný díky své zvukové podobě. Silný přízvuk dodává důraz přízvukným slabikám, kdežto nepřívukné se vyslovují s podstatně menším zaujetím. Důležitým výrazovým prostředkem je také německý slovosled. V oznamovací větě stojí sloveso většinou na druhém místě avšak sponové sloveso, odlučitelná předpona či infinitiv na posledním. Stejně místo zaujímá i ve větě vedlejší. Sloveso je v jazyce jedním z podstatných nositelů významu sdělení, a proto se často studenti v německé větě ztrácejí. Oproti jiným germánským jazykům němčina uchovala tři gramatické rody (der-die-das). Člen u podstatného jména je typickým jevem germánských jazyků. Vyjadřuje rovněž určitost a neurčitost. V německém jazyce však člen v sobě uchovává i rod, číslo a pád. Vývojové tendence současného německého jazyka se vyznačují zjednodušováním gramatických i syntaktických pravidel jazyka a obohacováním slovní zásoby o anglicismy (Bok, 1995).

Jazyk je útvar živý. Pevně odráží historické, politické, ekonomické a sociokulturní změny, které zasáhly a zasahují společnost.

### Odborný jazyk a jeho specifika; profesní jazyk a jeho specifika

Někteří autoři používají pro technicky a ekonomicky orientované obory primárně ter-mín jazyk pro *profesní účely* (Language for Specific Purposes) místo pojmu odborný jazyk, který je zažitý v české terminologii. Vysvětlují to profesně orientovanou cizojazyčnou výukou, přičemž konstatují, že termín jazyk pro profesní účely lépe vystihuje jazykovou skutečnost obsaženou ve standardu a zaměřenou právě na současnou či budoucí „profesní“ oblast studentů. Dalším důvodem, proč používat primárně termín jazyk pro profesní účely, je čtyřicetiletá zavedená praxe v západní lingvodidaktické literatuře (Neuwirthová 2006). Jiní autoři, se kterými souhlasíme i my, důsledně člení cizí jazyk na obecný, jazyk pro profesní účely a odborný, profesní jazyk.

**Odborný jazyk** chápeme jako systém jazykových prostředků, na kterých je vystavěna komunikace mezi odborníky konkrétních nebo příbuzných specializací. Odborný jazyk má za cíl zprostředkovávat poznatky i mezioborově. Stěžejním úkolem je však přesná a jasná formulace dosažených výsledků. V zúžené míře se jedná o zprostředkování informací z dané specializace i laické veřejnosti (Čechová et al. 2003). V angličtině se pro odborný jazyk používá termín „Special Language“, němčina má termín „Fachsprache (Dvořáková 1999). Ruština používá termín „Jazyk specialnosti“ a ruští jazykovedci se dnes také aktivně věnují analýze procesu vzájemného ovlivňování odborného a obecného jazyka, tzn. procesem terminologizace a determinologizace (Dulebová 2013). Roelcke (1999) v publikaci „Fachsprachen“ považuje odborný jazyk jako neoddělitelnou součást německé řeči. Nahlíží na něj jako na subsystém, který vlastní své výrazové prostředky. Vtažení obecného slova do odborného jazyka obohacuje samotný národní jazyk, stejně jako upotřebením odborného termínu v obecném jazyce mimo soustavu oboru (např. v němčině přenos slova GAU – „größter anzunehmender Unfall“ z oblasti jaderné energetiky – do „Geld-GAU“ s významem neschopnosti splácet závazky kvůli předchozímu nesprávnému hospodaření nebo špatně vynaloženým investicím, přičemž se předpokládají další budoucí neřízené komplikace). Z toho vyplývá, že odborný jazyk je založen na jazyce obecném (Cvrček et al., 2010; Dvořáková, 1999).

Na druhé straně **profesní jazyk** z hlediska lingvistického představuje funkční subsystém jazyka odborného. Slouží k aktivní komunikaci, která je rozpoznatelná podle slovní zásoby a stylu vyjadřování. Má příznak určité specializace. Profesní jazyk v oblasti hospodářství, obchodu, financí se v angličtině nazývá „Business English“, v němčině je označován termínem „Wirtschaftsdeutsch“. Profesní jazyk slouží k aktivní komunikaci v různých pracovních situacích. Ve vyjadřování se toleruje určitá neformálnost, volnost. Nevázanost může vyvrcholit i ve slangové výrazy (Čechová et al. 2003; Cvrček et al. 2010).

**Odborný jazyk** předpokládá vyšší míru soustředění příjemce. Nezasvěcené osobě může být obsah částečně nebo vůbec nesrozumitelný. Student se učí odborný jazyk v pevném sepjetí s danou problematikou. Slovní zásoba, obraty se stanou součástí vyjadřovacích schopností jeho profesního jazyka. V mluveném slově profesní jazyk umožňuje daleko širší volnost než odborný. Široce toleruje neformálnost. Rozvolněnost může vyvrcholit i ve vznik slangových výrazů např. Doppik – doppelte Buchführung. (Bolten 1991; Čechová et al. 2003; Roelcke, 1999). Bolten (1991) 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 jsou publikovány podnikové zprávy týkající se vize, mise a cílů podniku, firemní výzkumné projekty, učebnice, projevy a zásadní tiskové zprávy apod.

### Výzkum v mezinárodním a národním pohledu

S rozsáhlým rozvojem e-learningových projektů v Evropě je značná pozornost věnována jejich evaluaci. Za zmínku stojí výzkumný projekt programu Leonardo da Vinci s názvem Thematic monitoring (Attwell 2002). Ze závěrů vyplývá, že pro *úspěšnost e-learningu*, nesmí být v budoucnosti prioritou rozvoj e-learningových technologií a platform (typu LMS, WBT), ale vývoj a zlepšování procesů řízeného sebeučení (např. intelligent learning processes), zlepšování kvality vědomostní báze (učební texty, multimedializace, interakce) a využití přístupů konstruktivismu. Do popředí by se tedy měly dostat didaktické aspekty e-learningu týkající se zejména profesionálního řízení samostudia, kolaborativních forem práce a kvalitně zpracovaných studijních opor. Kvalita a povaha komunikace v angličtině u vysokoškolských studentů byla zkoumána v několika studiích:

1. Warschauer (1995 – 1996) ve své studii došel ke zjištění, že v elektronickém pro-středí se snižuje dominance některých jedinců při diskusích, že se různě aktivní studenti zapojují rovnoměrněji do komunikace, a že jazyk používaný v elektro-nickém prostředí je normálnější a komplexnější.
2. Fernandez (2001) ve své studii popisuje a analyzuje vytvoření výukového prostředí na internetu pro univerzitní studenty oboru stavebnictví, kde jsou studentům nabízeny internetové adresy odborně zaměřených webových míst v angličtině. Sami studenti si volí internetové odkazy tak, aby to odpovídalo jejich stylu učení. Studie poukazuje na potenciál internetu pro rozvoj studijní autonomie a zároveň možnost zvládnout značné množství materiálu na internetu.

Počítačová podpora výuky odborných technických předmětů byla řešena ve výzkumu, který se soustředil na aktivity, spojené s ověřením efektivity výuky odborných technicky orientovaných předmětů v přirozeném školním

## LINGVODIDAKTIKA LENKA HRUŠKOVÁ

prostředí u studentů druhého a třetího ročníku oboru „Informační technologie ve strojírenství“ na VOŠ ve Žďáru nad Sázavou.

Diskuse o kvalitě e-learningu z hlediska jeho potenciálního přínosu pro studujícího jsou aktuální nejen v ČR. V současnosti se ve světě velmi živě diskutuje o e-learningu zejména v souvislosti s nabídkou vysokoškolského vzdělávání a úvahami o vyšší nebo naopak nižší kvalitě e-learningových studijních programů při srovnání s klasickou formou studia. Zde nabízíme několik různých výstupů:

1. Ve svých výzkumných závěrech opírajících se o šetření Zhao (2003) a Yeung (2002) zdůrazňují zejména chybějící možnost fyzického kontaktu učitele a studenta. Upozorňují na nebezpečí technických problémů nebo nedostatečného technologického vybavení a dovedností potenciálních zájemců o studijní obsah. Tito skeptici e-learningového vzdělávání operují s tradičním názorem, že tato forma vzdělávání nedosahuje na svém výstupu stejné kvality. Některé konkrétní výzkumné studie naopak přinášejí důkazy pro opačný názor. Např. ve svém článku *Teaching courses online: a review of the research* autoři ukazují, že výsledky e-learningového, online učení jsou srovnatelné se studijními výsledky při tradičních prezenčních kurzech (Talent-Runnels et. al., 2006).
2. Egerovy závěry v publikaci *E-learning, evaluace e-learningu z případové studie z projektu Comenius* (materiál je součástí projektu *Socrates Comenius Virtual further education*, s. 18) vyplývá, že „*nic nebrání tomu, aby pro řadu obsahů při použití různých forem a metod s využitím specifických prostředků byly dosaženy stejné cíle, jako u klasického vzdělávání.*”
3. Příkladem komparací výsledků e-learningu se standardní prezenční výukou může být výzkum provedený na fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, kde v letech 2003/2004, 2004/2005 a 2005/2006 probíhalo testování vědomostí studentů v předmětu *Odborná angličtina*. Výsledky standardizovaného testování prokázaly, že „*při pedagogicky správném vytvoření a vedení e-kurzu je možné distanční formou dosáhnout stejných studijních výsledků, navíc v podmínkách, které vyhovují a odpovídají technickým, společenským a ekonomickým požadavkům současné doby a požadavkům na vzdělávání*“ (Šimonová, 2006).

### Výzkumný problém a cíl šetření

Cílem je provést aplikovaný výzkum na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích (VŠTE). Jedná se o nejmladší veřejnou vysokou školu, která propojuje stránku technickou a ekonomickou svými studijními obory, kde důležité postavení ve výuce zaujímá *odborná cizojazyčná výuka*. Podstata problému spočívá v rozdílnosti mezi e-learningovou a klasickou výukou. Nelze jednoznačně určit, co je vhodnější, protože záleží na konkrétních okolnostech. Proces učení je ovlivněn řadou determinant, proměnných, z nichž některé budou mít větší význam, jiné menší. Problematika je natolik rozsáhlá, že reálné možnosti našeho výzkumného šetření předurčují výběr pouze několika determinant. Výzkum je zaměřen na evaluaci úspěšnosti výukového procesu v závislosti na konkrétně zvolených determinantách ( technický & ekonomický obor, cizí jazyky). Problém je zúžen na e-learningovou odborně zaměřenou jazykovou výuku (anglický a německý jazyk).

Metodologie

### Základní soubor a výzkumný vzorek

V našem výzkumném šetření jsme se zaměřili na odbornou jazykovou výuku studentů bakalářských studijních programů Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Základní soubor tvoří populace studentů bakalářského studia veřejné vysoké školy věkové kategorie od 19 let. Výběrový soubor tvoří adolescenti, resp. mladí dospělí a dospělí z ekonomických (studijní program *Ekonomika a management*) a technických (studijní program *Stavitelství*) studijních programů, potažmo oborů. Bylo osloveno 500 respondentů, zpět se nám vrátilo 483 dotazníků, což je 96,6 %. Pedagogický výzkum začal v akademickém roce 2011/2012 a ukončen byl v roce 2013/2014. Jazykové testování na VŠTE se standardně provádí u veškeré jazykové výuky několik let již pouze elektronicky pomocí kvazistandarizovaných testů. Semestrální testování zajišťují garanti předmětů; vyhodnocování probíhá automaticky v Informačním systému VŠTE v Českých Budějovicích.

Experimentální skupina, tedy studenti, kteří studovali odbornou jazykovou výuku e-learningem, čítala 148 studentů (počet F 105/M 43), kontrolní skupina, skupina studentů, kteří studovali „klasickou“ výukou cizí jazyky, čítala 335 studentů (F 178/M 157). Jednalo se o studenty studijního programu *Ekonomika a management* – EKO (186 osob v kontaktní výuce a 91 osob v e-learningové výuce) a studenty studijního programu *Stavitelství* – TECH (149 osob v kontaktní výuce a 57 osob v e-learningové výuce).

V experimentální skupině to bylo 43 muži a 105 žen ve věku od 19 do 52 let ( $\bar{X}$  24,7). V kontrolní skupině to bylo 157 mužů a 178 žen ve věku od 19 do 33 let ( $\bar{X}$  21,7). V obou skupinách byli studenti 2. a 3. ročníků VŠTE. Experiment trval celé 2 roky.



LINGVODIDAKTIKA  
LENKA HRUŠKOVÁ

Tabulka 1: Respondenti. Zdroj: autorka

Celkem	432	E-learning
Maskulinum	199	90
Feminum	233	124
EKO	287	194
STAVO	145	68

### Výzkumné metody

Metodologie výzkumu byla kombinací několika kvantitativních postupů. Důvodem pro výběr metod kvantitativního výzkumu bylo zjistit frekvenci výskytu jevů, získat číselné údaje a z nich vypočítat statistickou významnost rozdílů mezi jednotlivými výsledky.

- Zjišťování úspěšnosti e-learningové výuky bylo provedeno pomocí experimentu. Byla komparována úspěšnost při výuce prostřednictvím e-learningu s klasickou výukou.
- Odborné cizojazyčné dovednosti a znalosti studentů byly zjišťovány pomocí opakovaných elektronických kvazistandardizovaných jazykových odborných didaktických testů a ústní prezentace. Jedná se o sumativní hodnocení na konci výuky předmětu, tedy na konci každého semestru (dle doporučených studijních plánů vesměs 3., 4. či 5. semestr). Cílem je zhodnotit, jak „dobře“ si student osvojil to, co si osvojit měl.
- K vyhodnocení experimentu byly užity statistické metody. Získaná data jsme analyzovali s ohledem na kvazistandardizované didaktické testy. Byla použita korelační analýza a analýza variance k ověření diferenciací v dílčích proměnných; Q-Plot.

### Výsledky – statistické zpracování dat

#### Výzkumná otázka č. 1: Technické vs. ekonomické obory

H0: Při jazykové odborné e-learningové výuce v technických oborech je dosaženo stejného průměrného bodové hodnocení jako při jazykové odborné e-learningové výuce v ekonomických oborech:  $\mu_1 = \mu_2$ .

H4: Při jazykové odborné e-learningové výuce v technických oborech je dosaženo různého průměrného bodové hodnocení než při jazykové odborné e-learningové výuce v ekonomických oborech:  $\mu_1 > \mu_2$ .

Tabulka 2: Komparace hodnocení v technických a ekonomických oborech. Zdroj: autorka.

Podle oborů	VSH	VR	RV
<b>e-learning</b>	<b>78,78</b>	<b>20,37</b>	<b>150</b>
ekonomické obory	79,35	18,31	119
technické obory	76,56	22,11	31
<b>klasická výuka</b>	<b>78,90</b>	<b>21,34</b>	<b>335</b>
ekonomické obory	78,65	14,36	186
technické obory	79,20	29,88	149
<b>Celkový součet</b>	<b>78,86</b>	<b>21,04</b>	<b>485</b>



Graf 1: Výuka podle oborů – komparace. Zdroj: autorka.

Náhled do grafu dává naději na prokázání statisticky významného rozdílu v úspěšnosti studentů ekonomických a technických oborů (co se e-learningové formy výuky týče). Skutečně je tomu tak, jak ukazuje následující tabulka, rozdíl je dokonce velmi významný, tj. p-hodnota testu vychází menší než 1%.

Tabulka 3 Přehled statistických hodnot pro testování H0 vs. H4.

Tabulka 3. Zdroj: autorka.

Testovaná hodnota	2,993
Dolní hranice kritického intervalu (normální rozdělení)	1,960
p-hodnota (normální rozdělení)	0,3 %
Dolní hranice kritického intervalu (Studentovo rozdělení)	2,042
p-hodnota (Studentovo rozdělení)	0,5 %



LINGVODIDAKTIKA  
LENKA HRUŠKOVÁ

Zároveň je dobré poznamenat, že u klasické výuky mezi obory žádný významný rozdíl není. Velmi významný je u studentů technických oborů rozdíl v úspěšnosti v závislosti na formě výuky – e-learning vede k statisticky významně lepším výsledkům než klasická výuka.

V řeči statistických hypotéz vypadají předchozí úvahy následovně:

H0: Při jazykové odborné klasické výuce v technických oborech je dosaženo stejného průměrného bodové hodnocení jako při jazykové odborné klasické výuce v ekonomických oborech:  $\mu_1 = \mu_2$ .

H4a: Při jazykové odborné klasické výuce v technických oborech je dosaženo různého průměrného bodové hodnocení než při jazykové odborné klasické výuce v ekonomických oborech:  $\mu_1 \neq \mu_2$ .

H0: Při jazykové odborné klasické výuce v technických oborech je dosaženo stejného průměrného bodové hodnocení jako při jazykové odborné e-learningové výuce v technických oborech:  $\mu_1 = \mu_2$ .

H4b: Při jazykové odborné klasické výuce v technických oborech je dosaženo různého průměrného bodové hodnocení než při jazykové odborné e-learningové výuce v technických oborech:  $\mu_1 \neq \mu_2$ .

Statistické hodnoty testování uvádíme souhrnně v následující tabulce.

Tabulka 4: Souhrnné statistické hodnoty. Zdroj: autorka.

	„H4a“	„H4b“
Testovaná hodnota	1,057	2,762
Dolní hranice kritického intervalu (normální rozdělení)	1,960	1,960
p-hodnota (normální rozdělení)	29,1 %	0,6 %
Dolní hranice kritického intervalu (Studentovo rozdělení)	1,976	2,042
p-hodnota (Studentovo rozdělení)	0,5 %	1,0 %

K zamítnutí nulové hypotézy, že „při jazykové odborné e-learningové výuce v technických oborech je dosaženo stejného průměrného bodové hodnocení jako při jazykové odborné e-learningové výuce v ekonomických oborech:  $\mu_1 = \mu_2$ “, přispěly naměřené hodnoty; byly zjištěny významné rozdíly (hodnota pravděpodobnosti p byla ve všech případech větší než 0,05 a signifikantnost rozdílů se prokázala).

Ekonomové vykazují při e-learningové výuce velmi významně lepší výsledky než technici, přitom u klasické jazykové výuky tomu tak není. Stejně tak je velmi významný rozdíl u techniků mezi e-learningovou a klasickou odbornou jazykovou výukou. Tento výsledek se ukazuje být stěžejním pro e-learningovou jazykovou výuku.

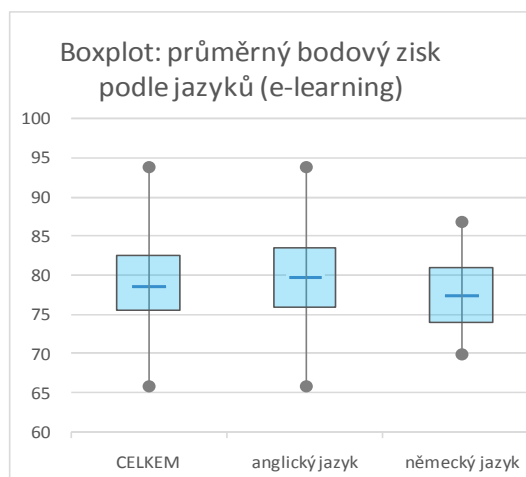
### Výzkumná otázka č. 2: Anglický a německý jazyk

H0: Při e-learningové výuce anglického jazyka je dosaženo stejného průměrného bodové hodnocení jako při odborné e-learningové výuce německého jazyka:  $\mu_1 = \mu_2$ .

H7: Při e-learningové výuce anglického jazyka je dosaženo různého průměrného bodové hodnocení, než při odborné e-learningové výuce německého jazyka:  $\mu_1 \neq \mu_2$ .

Statistickými metodami byla hypotéza H0 zamítnuta. Byly zjištěny významné rozdíly; hodnota pravděpodobnosti p byla ve všech případech menší než 0,05 a signifikantnost rozdílů se prokázala. Při e-learningové odborné jazykové výuce byl zjištěn významný rozdíl mezi angličtinou a němčinou. Ale jak ukazuje testování dole na stránce s hypotézami (aj vs. nj bez ohledu na formu).

Obrázek 1: Boxplot: průměrný bodový zisk podle jazyků v e-learningové výuce. Zdroj: autorka.



LINGVODIDAKTIKA  
LENKA HRUŠKOVÁ

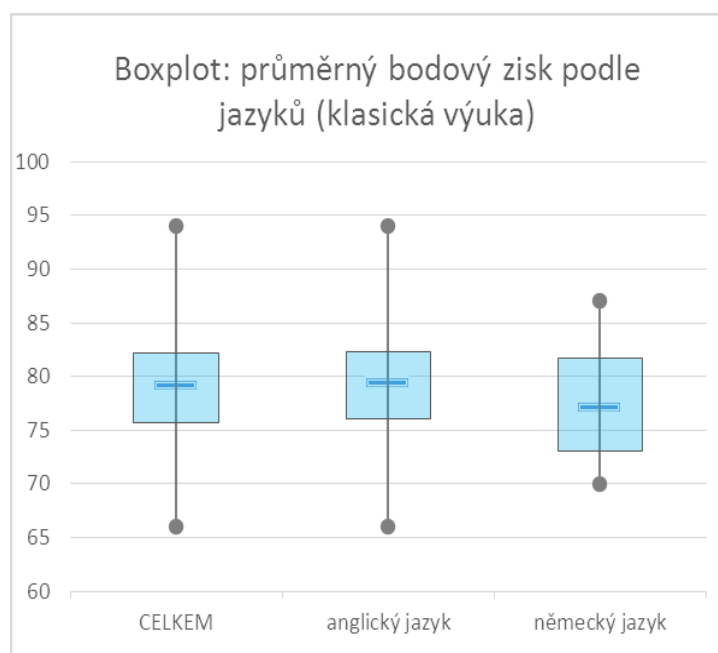
H0: Při klasické výuce anglického jazyka je dosaženo stejného průměrného bodové hodnocení jako při odborné klasické výuce německého jazyka:  $\mu_1 = \mu_2$ .

H7b: Při klasické výuce anglického jazyka je dosaženo různého průměrného bodové hodnocení jako při odborné klasické výuce německého jazyka:  $\mu_1 \neq \mu_2$ .

### Závěry a diskuse

Zajímavé výsledky přineslo statistické zpracování dat u třetí výzkumné otázky, kdy jsme komparovali výsledky u technických a ekonomických oborů z hlediska e-learningové výuky. U klasické výuky mezi obory žádný významný rozdíl není. Velmi významný rozdíl je u studentů technických oborů; jedná se o rozdíl v úspěšnosti v závislosti na formě výuky – e-learning vede k statisticky významně lepším výsledkům než klasická výuka. Zároveň ale ekonomové vykazují při e-learningové výuce výrazně lepší výsledky než technici, přitom u klasické jazykové výuky tomu tak není. Rozdíl je dokonce velmi významný, t. j. p-hodnota testu vychází menší než 1 %.

Obrázek 2: Boxplot: průměrný bodový zisk podle jazyků klasická výuka. Zdroj: autorka



Tyto výsledky jsou velice stěžejní pro e-learningovou jazykovou výuku. Z dostupných podobných výzkumů je třeba poukázat na práci, která se zaměřila na využití internetových zdrojů pro výuku angličtiny (Fernandez 2001) pro univerzitní studenty oboru stavebnictví, kde byly studentům nabízeny internetové adresy odborně zaměřených webových míst v angličtině tak, aby to odpovídalo jejich stylu učení. Studie poukazuje na několik změn ve výukovém procesu: dominantní role učitele se mění na facilitátora výuky; u studenta se rozvíjí jeho studijní autonomie a zároveň možnost zvládnout značné množství materiálu na internetu. Studie poukázala na potenciál internetu využít jeho technické a vzdělávací možnosti v souladu s potřebami, tedy i se styly učení studentů. Zajímavým projektem v oblasti technického vzdělávání byl i „domácí“ projekt Počítačová podpora výuky odborných technických předmětů prezentovaný na České asociaci pedagogického výzkumu v Brně (5. – 7. září 2011). Specifický výzkum se soustředil na aktivity, spojené s ověřením efektivity výuky odborných technických, strojírensky orientovaných předmětů u studentů druhého a třetího ročníku a výsledky výzkumu byly, v některých ohledech, srovnatelné s našimi výsledky.

Velice okrajově jsme také hodnotili úspěšnosti e-learningové odborné výuky v závislosti na anglickém a německém jazyku. Byly zjištěny významné rozdíly; hodnota pravděpodobnosti p byla ve všech případech menší než 0,05 a signifikantnost rozdílů se prokázala. Při e-learningové odborné jazykové výuce byl zjištěn významný rozdíl mezi angličtinou a němčinou. Ale jak bylo ukázáno na předchozím testování, neměřili jsme nic jiného než různou úroveň obtížnosti testů z AJ a NJ, což nebylo cílem našeho šetření.

Každopádně za zamyšlení stálo, proč „angličtináři“ vykazovali v obou formách výuky lepší výsledky než „němčináři“. Mohlo to být způsobeno „obtížnějšími“ testy, ale mohlo to být způsobeno i tím, že jako první cizí jazyk v pořadí se většinou (dnes již stoprocentně) vyučuje jazyk, který je podle „principu užitečnosti“ nejrelevantnější – v současné době je to angličtina jako globální lingua franca. Je-li však jako cíl, tak jako v Evropě pod pojmem evropské vícejazyčnosti, stanoveno zvládnutí nejméně dvou moderních cizích jazyků, je nutné k prvnímu cizímu jazyku

LINGVODIDAKTIKA  
LENKA HRUŠKOVÁ

přihlížet více než doposud také z hlediska jeho úlohy pro osvojování dalších cizích jazyků. Ředitelé základních škol přitom neberou v úvahu, že skutečné potřeby mobility se většinou utvářejí regionálně a v příslušných regionech bývají často zapotřebí zcela jiné jazyky než angličtina, a nepřihlížejí ani k tomu, že angličtina jako první cizí jazyk v pořadí může mít nepříznivý vliv na motivaci k osvojování dalších cizích jazyků. Lingvisté si naopak uvědomují, je-li na začátku osvojování cizích jazyků zprostředkovan v souladu s potřebami dítěte a s dlouhodobou perspektivou jiný cizí jazyk, v našem případě německý jazyk, může se vybudovat pozitivní postoj k tomuto cizímu jazyku a příslušné kultuře. S angličtinou lze pak začít s časovým posunem až po třech nebo čtyřech letech, a to s poněkud větší intenzitou, takže dosažení vyčleněného kompetenčního stupně v angličtině není nijak omezeno.

### Literatura

- ATTWELL, G. a kol. *E-learning in Europe – Results and Recommendations* (Thematic Monitoring under the LEONARDO DA VINCI-Programme). Bonn/Berlin: Agentur BIBB, 2006. ISBN 3-88555-744-4.
- BOK, V. 1995. *Úvod do studia Germanistiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- BOLTEN, J. 1991. Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: *MÜLLER, B. D. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag, s. 71 – 72. ISBN 3-89129-109-4.
- CVRČEK, V. et al., 2010. *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum.
- ČECHOVÁ, M. et al. 2003. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-00-3.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 1999. *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 169 s.
- DULEBOVÁ, I. 2013. Interdisciplinárny prístup vo vyučovaní lingvoreálií ruského areálu. In: *Fórum cudzích jazykov, roč. 5, č. 2, 2013, s. 7 – 14*. ISSN 1337-9321.
- GNUTZMANN, C. 2004. English as a lingua franca. In: *BYRAM, M. (Ed.). Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, s. 357 – 359.
- KMECOVÁ, I. 2014. Kvalita učebnic vo výchovno-vzdelávacom procese predmetu Ekonomika. In: *Dnešní Trendy Inovací. 5. Mezinárodní vědecká konference a mezinárodní workshop*. Brno: B&M Internets, s. r. o., 2014, s. 226 – 231. ISBN 978-80-260-6150-2.
- NEUWIRTHOVÁ, L. 2006. *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření*. Disertační práce. Brno: PdF MU.
- ROELCKE T. 1999. ROELCKE T. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 3-503-07938-6.
- SIMONOVÁ, N. 2006. *Problematika vzdělávání se nikdy nevyčerpá a nikdy nezastará (editorial)*. Socioweb, 2006, 7, 1. ISSN 1214 – 1720.

### Kontakt

Mgr. Lenka Hrušková, PhD.  
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích  
Ústav podnikové strategie  
Katedra cizích jazyků  
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice  
Česká republika  
Email: hruskova@mail.vstecb.cz

**DEVELOPING SPECIFIC LANGUAGE SKILLS FOR STUDENTS OF ECONOMICS  
WITH ELECTRONIC COURSE MATERIAL**

KATALIN VARGA KISS

**Abstract**

Changes in the economy and IT in the 21<sup>st</sup> century impose great challenges on higher education. New forms of knowledge transfer and development have emerged that help students acquire marketable skills. The key to achieve this is the development of EFL, particularly ESP teaching and learning. The paper presents the electronic course material for developing the specific language skills of students of Economics within the Social Renewal Operational Programme called TÁMOP 4.1.2. D-12/1KONV 2012-0007. The programme is funded by the Hungarian State and the European Union and aims at adjusting professional language teaching to work-related needs, as well as, developing LSP instruction at Széchenyi István University in Győr, Hungary.

**Keywords:** e-learning, modules, LSP instruction, skills development, receptive and perceptive skills

**E-learning as a form of training**

As a result of IT developments and a change in learners' needs, e-learning is becoming more and more widespread at the beginning of the 21st century. In Hungary the new method started to gain ground in higher education after transition to the Bologna-system (2006) as a model from the US and the EU. A form of knowledge sharing has emerged which is independent of space and time and can be adjusted to the individual's schedule and work. "*E-Learning can be defined as 'learning facilitated and supported through the use of information and communications technology'. It can cover a spectrum of activities from the use of technology to support learning as part of a 'blended' approach (a combination of traditional and e-learning approaches), to learning that is delivered entirely online. Whatever the technology, however, learning is the vital element*" (JIS<sup>1</sup> e-learning definition from <http://www.jisc.ac.uk/elearning>).

Based on the definition above, the term 'e-learning' essentially covers the use of computers and technology as a vehicle for knowledge exchange within teaching and learning. The 'e' used to represent 'electronic' but nowadays it merely signifies the use of technology. In some circles within the education sector, some refer to the 'e' as 'enhanced'. (<http://www.jisc.ac.uk/elearning>)

E-learning provides many opportunities including large scale online delivery of modules and courses. E-learning course materials are prepared by taking into account the objectives of both teaching and learning. These days the necessary hardware, software and Internet access are affordable for almost everybody. The framework (e.g. Moodle) and the teachers supporting the learners are provided by educational institutions which create their own VLEs (Virtual Learning Environments) and host the interactive webpages enabling online assessment.

The course materials contain different types of exercises. The learners are motivated by the clear formulation of tasks, as well as, the objectives and the time frame related to the exercises.

E-learning courses are composed of modules that can be further divided into units. Each unit should be built on the next one, the modules should be transparent and require the learners to interact as much as possible, thus the method enables to measure and check knowledge. Tracking the study process is possible either with the help of a tutor in charge of the learners' group, or by self-checking, where the learners' answers are automatically assessed in the digital course material.

**The classification of FL and LSP skills**

As the given course material was prepared with the aim of developing professional language skills, it is utmost important to give a brief overview of FL and LSP skills. The four basic skills (reading, writing, speaking and listening comprehension) for developing language knowledge are classified in professional literature in different ways. Listening comprehension and reading are described as *receptive skills*, while speaking and writing are considered to be *productive* ones. Although receptive skills used to be referred to as passive and productive ones active, by now it has been proved that forming communicative competence requires not only the development of speaking and writing but also that of listening and reading comprehension (Neuner, 2000). Another approach (Bárdos, 1986 in Bárdos 2000) includes comprehension, interaction and mediation, each of which can be divided into further elements (Figure 1). As a complex skill, mediation transmits thoughts from one language into another in speech or writing (Bárdos, 2000).

<sup>1</sup> JISC is a not-for-profit company supporting the use of digital technologies in UK education and research.

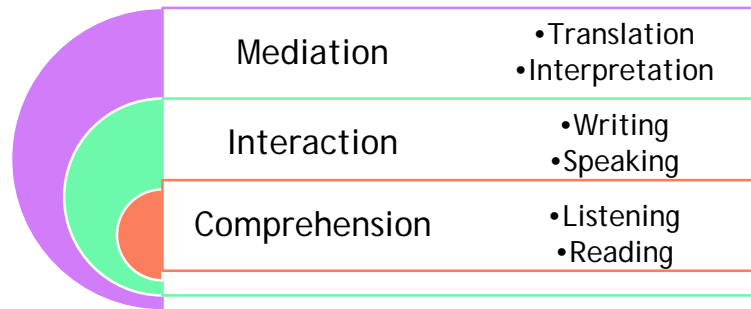


Figure 1: The classification of fl/lsp skills

According to the Common European Framework of Reference (CEFR) language skills include comprehension, speaking and writing (Figure 2). Comprehension consists of reading and listening comprehension, speaking skills involve conversation and continuous speech. Writing is considered to be a separate skill.

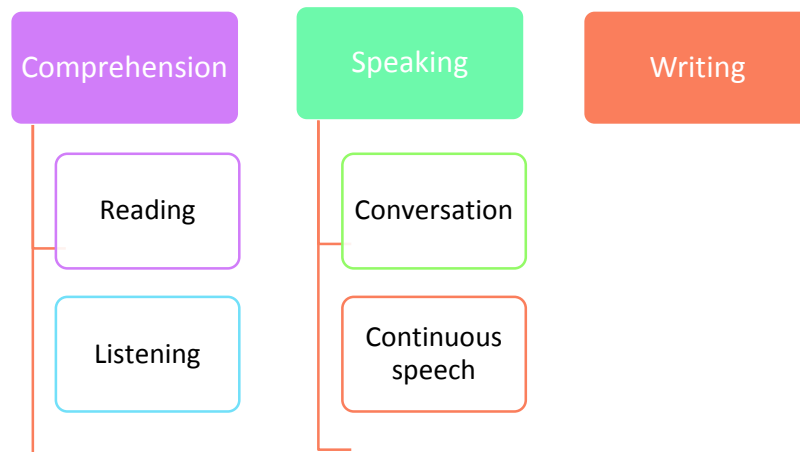


Figure 2: The classification of FL/LSP skills according to CEFR

### Integrating language skills

Learners' language knowledge is mostly evaluated in a variety of contexts involving the use of multiple language skills. An FL learner's skill in any specific area (speaking, for example) can be better measured when it is also tested in related areas. Although the four skills are strongly correlated, the measure of one cannot substitute perfectly the measure of another (Powers, 2010).

Optimal FL, LSP communication results from the fact when the skills are interwoven during instruction. The four primary skills are compared to the strands of a tapestry that support each other (Oxford, 2001). If the strands are not woven together strongly, the outcome will be weak and ragged. The tapestry metaphor of the skills has led to the integrated-skills approach. Even if it were possible to fully develop one or two skills in the absence of all the others, such an approach (segregated-skill approach), would not ensure adequate preparation for later success in academic communication, career-related language use, or everyday interaction in the language.

The integrated-skill instruction can be divided into (1) content-based and (2) task-based language instruction. The first emphasizes learning content through language, while the second stresses doing tasks that require communicative language use. In content-based instruction, students practice all the language skills in a highly integrated, communicative manner while learning the relevant content such as business, finance and engineering. In task-based instruction, students participate in communicative tasks in English. The tasks are defined as activities that can stand alone as fundamental units and that require comprehending, producing, manipulating, or interacting in authentic language while attention is principally paid to meaning rather than form (Nunan, 1989). In task-based instruction, basic pair work and group work are often used to increase student interaction and collaboration.



LINGVODIDAKTIKA  
KATALIN VARGA KISS

**ESP modules within the project TÁMOP 4.1.2. D-12/1KONV 2012-0007**

The ESP modules prepared within the project aim at developing the professional language skills of students of Economics at Széchenyi István University, Győr Hungary. The 12 ESP modules written by Hajnalka Göncz and Katalin Varga Kiss in 2013/14 are suited to the requirements of the state accredited OECONOM LSP exam of Budapest Corvinus University.

Before starting work, the authors participated in a workshop on e-learning course material development and agreed on the titles and structure of the individual modules. It became clear for the authors that the methodology of developing FL course materials would largely differ from that applied for subject matter courses like Marketing or Finance etc., because in case of FL/LSP modules language proficiency might only be attained by skills development. The modules contain the following topics: *Market and the Economy, Labour Market: Recruitment and Unemployment, Management, Corporate Culture, Marketing and Advertising, ICT, Environmental Issues, Taxation, Banking, Globalisation, International Trade, and the EU.*

***The structure of the modules***

Each module comprises seven units which are structured in the same way throughout the material. The individual units and instructions are visually separated, thus enabling transparency. A module's title is followed by a motto e.g. "*What gets measured, gets done.*"

The title of **UNIT 1** is **TALKING BUSINESS**. Based on visual stimuli, the unit inspires the learners for text production, first in the form of a simple statement then with the help of expressions. The instructions, pictures and phrases below are taken from Module 3 Management.

**UNIT 2 VOCABULARY** prepares the learners to acquire the vocabulary of the specialised text dealt with in **UNIT 3**. The definitions should be matched with the appropriate words and the words tackled should be used in sentences.

**UNIT 3** deals with **READING COMPREHENSION**. The comprehension exercises are the same as those applied by the reading comprehension part of the OECONOM exam: true and false statements, questions and answers, choosing the correct answer (multiple choice), and finding words in the text with a similar meaning.

Following the reading comprehension part, **UNIT 4** consists of exercises for **VOCABULARY EXTENSION**. It provides exercises for the expressions of the text in **UNIT 3** in the form of synonyms, antonyms, collocations and word-formation.

**UNIT 5 PREPARATION FOR THE WRITTEN EXAM** makes learners practise the individual exercises of the lexico-grammatical test of the OECONOM by using the vocabulary of the topic dealt with in the given module. The exercises are made up of gap-fill tasks by choosing the right word, word-formation and sentence transformation.

**UNIT 6 BUSINESS WRITING** aims at developing the writing skills. It either asks the learner for a summary of the text in **UNIT 3** or contains an essay-task related to the topic of the module.

**UNIT 7 VOCABULARY** is the collection of English and Hungarian words and expressions where words are listed in alphabetical order according to word classes, while expressions are mentioned in a separate list.

Each unit starts with the objectives, the tasks and requirements and the estimated time. The exercises have been digitised in such a way that by clicking on or typing the right answer self-checking is immediately possible. Where there is a possibility for individual solution, e.g. expressing thoughts based on visual stimuli, answering questions, writing sentences with the given words, summarising the article, or writing an essay, a sample solution is available for the learners which they are highly recommended to learn.

**The assessment of the electronic course material**

The project aimed at developing an electronic course material assisting the learning procedure. The ESP modules managed to satisfy this requirement to a great deal, because the order of the modules to be learned can be changed. Each module is based on the principle of gradual complexity.

Unit 1 attracts attention and serves as an insight; Unit 2 introduces the new topic, then Unit 3 checks comprehension with the help of different reading techniques using the vocabulary presented in Unit 2. Unit 4 builds on the learners' previous knowledge of vocabulary and helps them acquire the new lexis. Unit 5 requires the complex application of receptive and productive skills, by recalling vocabulary items, grammar rules, writing words and sentences. In terms of grammar it relies on learners' previous knowledge, whose detailed development is supported by 12 general modules written by Hajnalka Göncz and Katalin Varga Kiss within the same project. The exercise for business writing may also measure well what level learners' LSP productive skills have reached by giving account of the material acquired in the previous units. As the modules take the requirements of the LSP exam into consideration, they may well support learners to pass their LSP exam as a prerequisite for getting a degree.

In addition to the strengths above, we have to admit that the modules do not contain any listening comprehension exercises. Preparing an exercise that suits the requirements of the LSP exam is a complex task, therefore should be implemented within a separate e-learning course.

One of the largest disadvantages of FL/LSP electronic course materials is that they omit the teacher who is necessary for spoken interaction; therefore learners' speaking skills can't develop at such a pace as if the learning process took

LINGVODIDAKTIKA  
KATALIN VARGA KISS

place in real space. It is true that the electronic framework enables the involvement of a tutor and through him/her speech activities, but this may increase not only the constraints of learning but also the costs of teaching. To sum up, an electronic course material is an excellent device for assisting teaching, but it is only a crutch which in case of efficient use helps hard-working learners reach outstanding results. At the same time it has to be admitted that in language learning the personal presence of a teacher cannot be fully substituted.

### References

- BÁRDOS, J. 1986. *State language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods*. Budapest: OPI Bulletin. National Institute of Education, pp. 50 – 91.
- BÁRDOS J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NEUNER, G. 2000. Die Lernenden im Blickpunkt. In: *Fremdsprache Deutsch Sonderheft Trends, 2000, 2, pp. 38 – 48*.
- NUNAN, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 2001. *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest*. Washington: Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. Available on <http://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm>
- Powers, D. E. 2010. *The Case for a Comprehensive, Four-Skills Assessment of English Language Proficiency*. Available on <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TC-10-12.pdf>

### Appendix:

Find statements that relate to the topic of the pictures. Use the vocabulary given for picture description. Do the task in writing. Compare your own sentences with the sample statements.



Picture 1



Picture 2

**Picture 1:** to achieve success, to have innovative ideas, to implement plans, to work in teams, project management, senior management, to build company's vision,

**Picture 2: planning:** to set objectives, e.g. to develop a new product; **organising:** to make subordinates form teams, to organise R&D activities; **leading:** to take responsibility, to delegate tasks, to inspire and motivate staff; **controlling:** to supervise subordinates

Figure 3: Unit 1 Talking Business from Module 3

LINGVODIDAKTIKA  
KATALIN VARGA KISS

Match the synonyms with each other.

1. to check in with work	a) to confess
2. foe	b) enemy
3. to answer	c) to be connected
4. acceptable	d) to examine
5. respondents	e) unpredictable
6. unforeseeable	f) avoid
7. to refrain	g) to respond
8. to admit	h) those surveyed
9. prior	i) palatable
10. to review	j) previous

Find antonyms for the following words.

1. connected
2. plugged
3. to check in
4. dip
5. physically
6. possible
7. inconvenient
8. next

Build word families according to the given sample. Consult a dictionary if necessary.

VERB	NOUN	ADJECTIVE
<i>to transact</i>	<i>transaction</i>	<i>transactional</i>
	staff, staffer	
to predict		
	survey	
	executive	
	confidence	
	finance	
to respond		
to raise fund		
	interruption	
	discussion	

Form collocations by matching words from Group A with those in Group B, then write sentences with them.

Group A: par, to go, recent, unpredictable, to stay, finance, conference, to bolster, to take, no,

Group B: disconnected, doubt, confidence, on vacation, call, nature, pride, executive, survey, for the course,

Figure 4: Exercises in Unit 4 for vocabulary extension

LINGVODIDAKTIKA  
KATALIN VARGA KISS

**Objectives:** to practice summary or essay writing

**Tasks and Requirements:** writing an essay on a given topic with the help of prompts (160 words)

**Estimated Time:** 60 minutes

Write an essay (160 words) about how companies have changed their marketing activities in recent years. Include the following prompts.

- Traditional forms of print and electronic advertising
- The advantages of online advertising
- The marketing activities of SMEs
- Revolution in advertising: the use of social media

Figure 5: Essay-writing task in Unit 6 Business writing from ESP Module 5

Kontakt

Dr. Katalin Varga Kiss, PhD.

Szééchenyi István Univeristy

Centre of Foreign Languages

Hungary

Email: kathykis@sze.hu

**K OTÁZKE HODNOTENIA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA**

MICHAELA KORBAŠOVÁ

**Abstract**

Requirements of the modern society urge not only on the excellent knowledge of the studied branch but also on the ability to use knowledge of the branch in foreign language. Nowadays modern times require the modern approaches in teaching, strong motivation, exploitation of ICT and project approach. It is possible to improve the educational process with help of multi-criteria decision method in all aspects.

**Key words:** technical English, multi-criteria decision methods

**Abstrakt**

Potreba modernej spoločnosti tlačí do popredia nielen dokonalé ovládanie vyštudovaného odboru, ale aj schopnosť využívať nadobudnuté vedomosti z odboru v cudzom jazyku. Dnešná moderná doba si vyžaduje moderné prístupy vo výučbe, silnú motiváciu, využívanie IKT a projektový prístup. Aplikáciou multikriteriálneho rozhodovania možno prispieť k ďalšiemu zdokonaľovaniu vyučovacieho procesu vo všetkých smeroch.

**Kľúčové slová:** technická angličtina, multikriteriálne rozhodovacie metódy

**Úvod**

Dôležitosť technickej angličtiny v dnešnom svete je nepopierateľná. V tomto príspevku sa zameriavame na aplikovanú angličtinu v oblasti stavebníctva a architektúry, vodného hospodárstva, dopravy, geodézie a kartografie. Predovšetkým v týchto spomínaných oblastiach techniky pociťujeme nedostatočne jazykovo pripravených absolventov, ako aj nedostatok odbornej literatúry. Požiadavky praxe poukazujú na potrebu zaviesť výučbu odborného cudzieho jazyka, špeciálne anglického, formou výučby technickej angličtiny už na stredných školách.

Kvôli nedostatku odbornej literatúry neustále pracujeme na zdokonaľovaní existujúcich a návrhu ďalších odborných textov a vhodných študijných materiálov pre jednotlivé odbory. Snažíme sa o zatriaktívnenie výučby, motivovanie študentov, využívanie IKT (PPT, videá), projektového prístupu, problémových štúdií a pod., teda o správne zvolenie metodických postupov s uvažovaním individuálnej osobnosti študenta. Veľmi dôležitá je aj samotná osobnosť učiteľa a jeho dobré jazykové kompetencie.

Pre obmedzený rozsah príspevku sme sa zamerali na súčasný stav výučby odborného anglického jazyka na Stavebnej fakulte STU v Bratislave. Poukazujeme na existujúce prekážky, ktoré je potrebné prekonať, aby sme splnili požadované ciele výučby. Ponúkame možnosti ich riešenia. Predstavujeme oblasť aplikovanej matematiky týkajúcej sa multikriteriálneho rozhodovania, ktorú budeme využívať na testovanie úspešnosti metodických postupov učiteľa, ako aj študijných materiálov, spokojnosti študentov s výučbou, s prístupom učiteľov a pod.

**Súčasný stav výučby technickej angličtiny v oblasti stavebníctva, architektúry, vodného hospodárstva, dopravných stavieb, geodézie a kartografie na Slovensku**

V súčasnosti je možné pozorovať postupnú snahu o redukovanie cudzieho jazyka na technických univerzitách so stavebným a geodetickým zameraním. Rovnako tak aj redukovanie odborného cudzieho jazyka na stredných priemyselných školách stavebných a geodetických. Prečo je to tak, keď potreby praxe apelujú na potrebu kvalitných stavebných inžinierov a geodetov schopných používať aj odborný cudzí jazyk? Nielen odborná prax, ale aj prieskumy medzi študentmi poukazujú na ich záujem o odborný cudzí jazyk.

Úlohou výučby cudzích jazykov na technických univerzitách je pripraviť študenta tak, aby bol schopný komunikovať v cudzom jazyku v oblasti svojho študijného zamerania, aby bol schopný používať cudzojazyčnú odbornú literatúru, aby bol schopný komunikovať s odborníkmi na určitú odbornú tému, aby vedel vyjadriť a obhájiť si svoj názor, aby bol schopný písať technické správy, odborné články a v neposlednom rade, aby bol schopný prezentovať vlastné projekty, návrhy, či riešenia problémov v danom odbore. Ovládanie minimálne jedného cudzieho jazyka je v dnešnom svete jednoducho nutnou podmienkou.

Komunikácia je základom všetkého. A práve schopnosť komunikovať v cudzom jazyku v príslušnom technickom odbore je kameňom úrazu mnohých absolventov vysokých škôl technického zamerania.

Učenie sa cudzieho jazyka je vo všeobecnosti zložitý proces, ktorého úspešnosť závisí od viacerých faktorov (vek, doterajšie poznatky, momentálne potreby študenta, prostredie, ...). Preto je dôležité efektívne spojiť ciele a obsah výučby, a pritom plne rešpektovať individuálnu osobnosť študenta (Lojová, 2005).

Ako sme už vyššie uviedli, prvoradým cieľom výučby cudzích jazykov na technických univerzitách je pripraviť absolventa na bezproblémovú komunikáciu v cudzom jazyku vo svojom odbore. Výnimkou nie je ani Stavebná fakulta STU v Bratislave.



LINGVODIDAKTIKA  
MICHAELA KORBAŠOVÁ

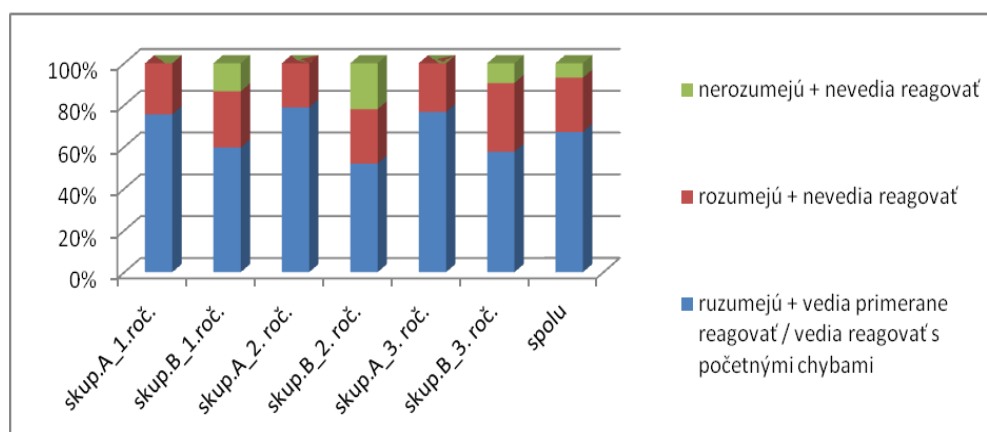
Keďže hovoríme o výučbe cudzieho jazyka na technickej univerzite, ide o odborný cudzí jazyk. Odborný jazyk slúži na výmenu informácií v rôznych vedných odboroch a disciplínach, v písomnej a ústnej forme, v oblasti teoretickej i praktickej. Odborný jazyk nie je samostatným jazykom. Rozdiel je iba vo frekvencii a výbere určitých jazykových prostriedkov, ktoré sú špecifické pre daný odbor. Čo sa týka gramatiky odborného textu, tá musí byť vysvetľovaná v súvislosti s odborným obsahom a terminológiou, s možnosťami transformácií a nie samostatne. Preto si výučba odborného jazyka vyžaduje od učiteľa aj odborné znalosti príslušného vedného odboru. Je teda dôležité, aby sa učiteľ neustále vzdelával, a to nielen vo filológii, ale aj v príslušnom technickom odbore (Popelková, 2010).

### Výučba technickej angličtiny na Stavebnej fakulte STU v Bratislave

V rámci výučby odborného anglického jazyka na Stavebnej fakulte STU v Bratislave však musíme čeliť viacerým problémom ako sú nehomogénne skupiny, či neúnosne veľké skupiny, malá motivácia z hľadiska hodnotenia predmetu, malý časový výmer na výučbu v rámci semestra, ako aj obmedzený časový výmer v priebehu celého univerzitného štúdia.

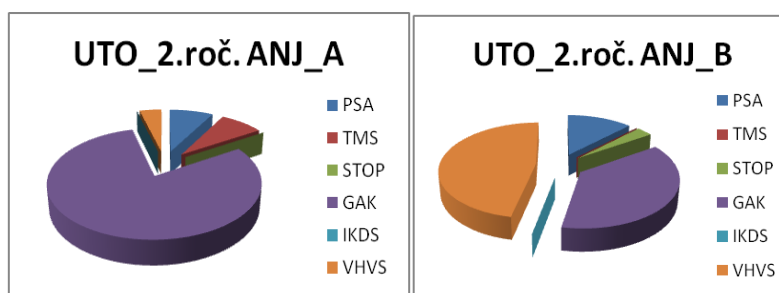
Problém nehomogenity skupín spočíva v rôznej úrovni ovládania cudzieho jazyka (vo všeobecnosti prichádzajú študenti zo stredných škôl s pomerne nízkou úrovňou jazykových kompetencií) a v zmiešaných skupinách podľa jednotlivých odborov.

Prvý problém sme čiastočne vyriešili zavedením vstupných testov. V prvom ročníku sú študenti na základne vstupných testov rozdelení do skupín A a B podľa úrovne ovládania cudzieho jazyka (CJ). Skupina A predstavuje študentov s vyššou úrovňou ovládania cudzieho jazyka (úroveň B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky, ďalej len SERR), skupina B predstavuje študentov s nižšou úrovňou ovládania CJ (úroveň B1 SERR). Študenti, ktorí absolvovali maturitu z anglického jazyka na stredných priemyselných školách alebo stredných odborných školách si väčšinou volili maturitu na úrovni B1, študenti gymnázií už povinne maturujú z anglického jazyka na úrovni B2. No aj napriek tomu sú skupiny dosť nehomogénne (pozri graf 1).



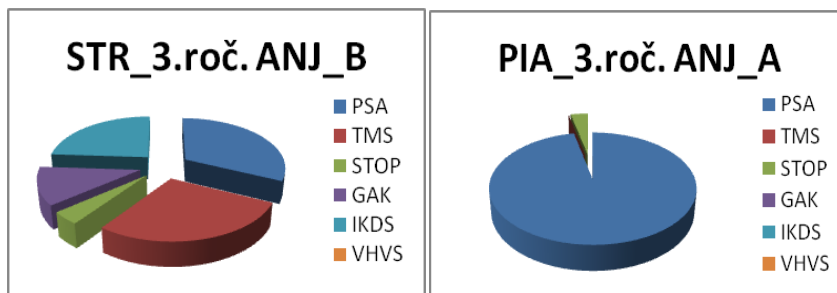
Graf 1

Ďalším problémom nehomogenity sú zmiešané skupiny z rôznych študijných odborov. V dôsledku voľnej tvorby rozvrhov študentmi nie je možné zaručiť čistú skupinu pozostávajúcu zo študentov len z jedného odboru. Skupiny nám tak tvoria študenti všetkých odborov (pozemné stavby a architektúra, geodézia a kartografia, vodné hospodárstvo a vodné stavby, inžinierske konštrukcie a dopravné stavby, stavby na ochranu a tvorbu prostredia, technológia a manažment stavieb). Pozri príklady zloženia krúžkov v nasledovných grafoch: 2, 3, 4 a 5.



Graf 2

Graf 3



Graf 4

Graf 5

Problém riešime tým, že sa počas semestra venujeme rôznym témam zo všetkých odborov. Výhoda tohto prístupu je v tom, že študenti majú základný prehľad odbornej angličtiny vo všetkých študijných odboroch. Nevýhoda je v tom, že nie je možné detailnejšie sa venovať odborným témam v jednotlivom odbore. Študentov odboru geodézia a kartografia nemusí zaujímať téma o kanalizácii, či typov striech. Pre študentov architektúry zase nie je zaujímavá téma vytyčovania alebo diaľkového prieskumu zeme. Ak by boli skupiny homogénne aj z hľadiska študijného odboru, bolo by možné o jednotlivých problémoch diskutovať detailnejšie, pre študentov by to bolo určite zaujímavejšie, boli by viac motivovaní a využiteľnosť v praxi by bola oveľa vyššia.

Ďalšou prekážkou je veľký počet študentov v skupinách (25 až 30 študentov v jednej skupine), čo spôsobuje nedostatočné zapájanie sa študentov do aktivít, zvyšovanie ich pasivity a tým znižovanie ich motivácie.

Nemalou mierou k nízkej motivácii prispieva aj hodnotenie predmetu len 1 kreditom. Predmet je vyučovaný 4 semestre. Začína sa vyučovať v prvom ročníku v letnom semestri (hodnotenie klasifikovaným zápočtom), pokračuje druhým ročníkom v zimnom aj letnom semestri (hodnotenie klasifikovaným zápočtom) a končí v treťom ročníku v zimnom semestri (hodnotenie klasifikovaným zápočtom a ústnou skúškou). Po každom úspešne absolvovanom semestri z odbornej angličtiny majú študenti možnosť získať len 1 kredit.

Ďalšou prekážkou je aj obmedzená výučba odborného cudzieho jazyka v celkovom univerzitnom štúdiu. Dĺžka výučby predstavuje spolu 4 semestre, čiže výučba prebieha len na bakalárskom stupni (4 semestre) a potom na doktorandskom stupni (2 semestre). Väčšina študentov ako aj odborníkov z praxe sa pritom vyjadruje, že by privítali výučbu technickej angličtiny aj na inžinierskom stupni, aby tak po úspešnom ukončení inžinierskeho štúdia a nástupom do zamestnania nemali dvojročnú výluku výučby odborného jazyka.

Našou úlohou je v rámci možnosti prekonať všetky spomínané prekážky a pripraviť študentov čo najlepšie do praxe. Aby sme študentov čo najviac motivovali a aby sme im štúdium čo najviac zatriktívili, cvičenia z odbornej angličtiny vedíme dynamicky, využívame problémové a prípadové štúdie, podporujeme individuálnu, ale aj tímovú spoluprácu medzi študentmi, volíme projektový prístup a vhodné formy a metódy výučby. Preto nám záleží na kvalite výučby a snahe aplikovať moderný systém výučby (Blaško, 2013).

### Multikritériálne rozhodovacie metódy a ich aplikácia vo výučbe technickej angličtiny

*„Rozhodovanie je veľmi zložitá úloha. Niektorí ľudia dokonca tvrdia, že naša schopnosť vykonávať rozhodnutia v zložitých situáciách je hlavnou črtou, ktorá nás odlišuje od zvierat (no rovnako tak to môžeme tvrdiť aj o smiechu). No ak je úloha príliš zložitá, alebo sú v stávke príliš dôležité záujmy, často sa stáva, že nevieme, alebo si nie sme istí, ako sa máme rozhodnúť a často krát siahneme po rôznych rozhodovacích technikách“ (1, 2000, s. 1).*

Medzi moderné rozhodovacie techniky patria okrem iných napríklad aj multikritériálne rozhodovacie metódy. Multikritériálna analýza je využiteľná takmer vo všetkých oblastiach ľudského života. Výnimkou nie je ani vyučovací proces. Treba si však uvedomiť, že ako získavanie dát, tak aj ich predpríprava a samotné spracovanie sú veľmi špecifické pri každom jednom projekte.

Multikritériálne rozhodovanie je matematická metóda kvantitatívneho hodnotenia, ktorého výsledkom je celkové ohodnotenie stavu a porovnanie viacerých variantov. Výhodou tejto metódy je okrem iného aj fakt, že je vhodná aj v takom prípade, ak analyzovaný problém závisí od rôznych faktorov, ktoré je pomerne problematické pri porovnávaní uviesť na jednotnú mieru (Filová, et al., 2012).

Existuje niekoľko metód multikritériálneho rozhodovania. Najjednoduchšia je metóda rozhodovacej matice (DMM), či metóda párového porovnania (FDMM). K tým zložitejším patrí napríklad viacúrovňová analytická metóda (AHP) a pod. Pri všetkých metódach ide o posúdenie viacerých variantov možného riešenia podľa rôznych stanovených kritérií a stanovenie poradia variantov. Jednotlivé metódy sa líšia v závislosti od spôsobu určenia váh jednotlivým kritériám (váha predstavuje ohodnotenie dôležitosti kritéria z hľadiska určeného cieľa) a zároveň sa líšia aj od číselného hodnotenia stupňa, ktorým jednotlivé varianty riešenia spĺňajú zvolené kritériá (Máca, Leitner, 2002).

Ak chce mať škola spokojných študentov, mala by klásť dôraz na trvalé zlepšenie kvality procesu výučby. Výber vhodnej vyučovacej metódy, formy, vhodných postupov patrí k nutným rozhodovacím problémom v každej vzdelávacej inštitúcii. Na tento účel možno úspešne využiť nástroje multikritériálnej analýzy, výsledkom uplatnenia

LINGVODIDAKTIKA  
MICHAELA KORBAŠOVÁ

ktorých bude výber najvhodnejšieho vyučovacieho postupu pri výučbe odborného anglického jazyka v príslušnej vzdelávacej inštitúcii.

V rámci výskumu, ktorý je predmetom dizertačnej práce s názvom *Návrh multikriteriálnych rozhodovacích metód a ich aplikácie vo výučbe technickej angličtiny s uplatnením IKT*, ktorej riešiteľom je Michaela Korbašová, pracujeme s názormi študentov, vysokoškolských pedagógov z odborných katedier a odborníkov z praxe, pričom aplikujeme existujúce multikriteriálne rozhodovacie metódy a budeme navrhovať nové. Snažíme sa triediť vyučovacie postupy, metódy a formy výučby technickej angličtiny s uplatnením IKT podľa veku, pohlavia, študijného priemeru, úrovne jazykových schopností, študijného odboru a podobne. Overenie navrhnutých multikriteriálnych rozhodovacích metód na Stavebnej fakulte STU v Bratislave, ako aj na stredných priemyselných školách stavebných a geodetických na Slovensku, by malo vyústiť do vypracovania multimediálneho elektronického učebného textu technickej angličtiny, ktorý môže slúžiť nielen študentom, ale aj odborníkom z praxe, či laikom so záujmom v uvedených technických oblastiach.

### Záver

Študenti aktívne využívajú nadobudnuté jazykové kompetencie v oblasti technickej angličtiny pri prezentovaní svojich prác v cudzom jazyku (v rámci súťaže Študentskej vedeckej konferencie, niektorí aj pri bakalárskej, diplomovej, či doktorandskej práci), pri výmenných zahraničných študijných pobytoch, prípadne v rámci svojej odbornej praxe vo firmách.

Dopyt po technickej angličtine je zjavný ako zo strany odbornej praxe, tak aj zo strany študentov. Dostupná anglická odborná technická literatúra však nepokrýva všetky oblasti techniky.

Katedra jazykov Stavebnej fakulty STU v Bratislave preto vyvíja iniciatívu vyriešiť uvedený problém aspoň čiastočne vhodnými učebnými textami pre študentov stredných a vysokých škôl v spomínanej technickej oblasti stavebníctva, architektúry, vodného hospodárstva, dopravy, geodézie a kartografie.

V rámci spomínaného výskumu aplikovaním metód multikriteriálneho rozhodovania postupne vytvárame čo najvhodnejší multimediálny elektronický učebný text technickej angličtiny pre všetky stavebné smery (PSA, IKDS, VHVS, STOP, GAK, TSM, MPM), ktorý by sa po overení v praxi mohol používať vo vyučovacom procese angličtiny na Stavebnej fakulte STU v Bratislave ako doplnkový materiál k existujúcim skriptám, rovnako tak aj na ostatných stavebných fakultách technických univerzít na Slovensku. Zjednodušená forma by mohla slúžiť pre žiakov stredných priemyselných škôl stavebného a geodetického zamerania a aj pre odborníkov a pracovníkov z praxe v spomínaných technických oblastiach.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. BOUYSSOU, D. et al. 2000. *Evaluation and Decision Models: A Critical Perspective*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher. 281 s. ISBN 0-7923-7250-6.

### Literatúra

BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: Technická univerzita v Košiciach. 398 s. ISBN 978-80-553-1281-1. Dostupné na internete: <<http://web.tuke.sk/kip/download/vuc06.pdf>>

FILOVÁ, E. et al. 2012. Multikriteriálna analýza v metodike hodnotenia centier turizmu. In: *Doprava a spoje – elektronický časopis Fakulty prevádzky a ekonomiky dopravy a spojov Žilinskej univerzity v Žiline*, s. 51 – 75. ISSN 1336-7676.

LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.

MÁCA, J., LEITNER, B. 2002. *Operačná analýza I. Deterministické metódy operačnej analýzy*. Žilina: FŠI ŽU. 179 s.

POPELKOVÁ, I., 2010. K niektorým aspektom vyučovania odborného jazyka. In: *Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie*. Trnava: FPV UCM, 2010. 133 s. ISBN 978-80-8105-219-4. Dostupné na: <[http://kaj.fpv.ucm.sk/workshop/2010/ZBORNIK\\_Perspektivy\\_vyucby\\_cudzich\\_jazykov\\_pre\\_21\\_storocie.pdf](http://kaj.fpv.ucm.sk/workshop/2010/ZBORNIK_Perspektivy_vyucby_cudzich_jazykov_pre_21_storocie.pdf)>

### Kontakt

Ing. Michaela Korbašová  
Slovenská technická univerzita  
Stavebná fakulta  
Katedra jazykov  
Radlinského 11, 813 68 Bratislava  
Slovenská republika  
E-mail: michaela.korbasova@stuba.sk

ROZVOJ NEPRIAMÝCH UČEBNÝCH STRATÉGIÍ VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV  
POMOCOU MYŠLIENKOVÝCH A POJMOVÝCH MÁP

JANA KUCHAROVÁ

**Abstract**

Teaching and acquiring a foreign language is aimed, above all, at obtaining communicative competence and developing students' personality. However, the development of learning strategies and conscious purposeful learning plays an important role in this process. The aim of our paper is to point out the merits of the two most widely-used mapping techniques, the creation of mind and concept maps, in the development of a group of learning strategies which are not oriented at the teaching material directly but nevertheless constitute an essential part of the process of foreign language acquisition.

**Keywords:** learning strategies, indirect learning strategies, mapping techniques, concept maps, mind maps

**Abstrakt**

Cieľom výučby a osvojovania cudzieho jazyka je predovšetkým nadobúdanie komunikačných kompetencií a rozvoj osobnosti vyučovaných. Dôležitú úlohu v tomto procese však zohráva aj rozvíjanie učebných stratégií a uvedomelého, zmysluplného učenia. Cieľom nášho príspevku je poukázať na prínos dvoch najpoužívanejších techník mapovania – tvorenia myšlienkových a pojmových máp, pri rozvíjaní skupiny učebných stratégií, ktoré nie sú priamo orientované na učebnú látku, no tvoria neodmysliteľnú súčasť procesu osvojovania si cudzieho jazyka.

**Kľúčové slová:** učebné stratégie, nepriame učebné stratégie, techniky mapovania, pojmové mapy, myšlienkové mapy

**Úvod**

Proces výučby a osvojovania každého cudzieho jazyka zahŕňa v sebe celý komplex rôznych činností vyučujúceho a vyučovaného. Osvojovať si, príp. vyučovať cudzí jazyk, teda rozvíjať komunikatívnu kompetenciu a osobnosť vyučovaných, znamená rozvíjať súčasne niekoľko komunikačných jazykových zručností (počúvanie a čítanie s porozumením, písanie a hovorenie), ako aj prostriedkov, ktoré sú dôležitým predpokladom na správny písomný alebo ústny jazykový prejav (používanie správnych gramatických štruktúr a lexikálnych jednotiek). Okrem učiva, ktoré je najdôležitejšou súčasťou tohto procesu, zohrávajú pri rozvíjaní komunikačných jazykových zručností významnú úlohu aj niektoré faktory, ktoré, sice nepriamo, ale predsa ovplyvňujú efektívnosť a výsledok procesu osvojovania si cudzieho jazyka. V tejto súvislosti by sme sa v našom príspevku chceli zamerať na význam nepriamych učebných stratégií a možnosti ich rozvíjania u vyučovaných s cieľom zefektívniť proces jazykového vzdelávania a odbornej jazykovej prípravy študentov.

**Nepriame učebné stratégie vo výučbe cudzích jazykov**

Problematika učebných stratégií pri vyučovaní a osvojovaní cudzieho jazyka je veľmi rozsiahla a najmä v posledných päťdesiatich rokoch sa stala predmetom mnohých výskumov (porov. 1, 2011, s. 111 – 118). V našich predchádzajúcich prácach sme sa už touto problematikou podrobnejšie zaoberali a ako najvýstižnejšia sa nám javí definícia učebných stratégií, ktorú sformulovali Bimmel a Rampillonová (2, 2000, s. 53). Obsah pojmu *učebné stratégie* vymedzujú ako „*plán (mentálnych) činností na dosiahnutie učebného cieľa*.“ Poukazujú aj na niekoľko implikácií, ktoré je potrebné mať na zreteli pri takomto ponímaní učebných stratégií:

1. Učebná stratégia je plán učiaceho sa. Keďže plány sú spravidla vedomé, môžu sa stať aj predmetom vyučovacieho procesu. Nové osvojené učebné stratégie môžu byť zautomatizované až po ich intenzívnom nácviku a využívaní.
2. Plán učiaceho sa obsahuje postupnosť (mentálnych) činností, ktoré chce použiť práve na to, aby dosiahol určitý cieľ.
3. Aby si učiaci sa premysleli vhodnú učebnú stratégiu, musí mať jasne formulovaný vlastný učebný cieľ.

V odbornej literatúre zameranej na problematiku učebných stratégií vo výučbe cudzích jazykov sa na ich označenie často synonymicky používajú rôzne termíny – napríklad učebné stratégie, učebné techniky, učebné taktiky, pracovné techniky, komunikačné stratégie, interakčné stratégie atď. Vo svojej práci sme sa rozhodli vychádzať z vyššie uvedenej definície Bimmela a Rampillonovej a používať tak označenie *učebné stratégie* (*Lernstrategien*). Na rozdiel od týchto dvoch autorov však považujeme za potrebné vymedziť pojem *učebné techniky*, u českých autorov (1, 2011, s. 123) nazývané tiež *taktiky*, *procedúry* či *operácie učenia*. Učebné stratégie predstavujú pre nás hierarchicky vyššie procesy ako učebné techniky. *Učebnými technikami* rozumieme zručnosti, ktoré vyučovaní môžu

LINGVODIDAKTIKA  
JANA KUCHAROVÁ

využiť na to, aby sa niečo naučili. Možno ich charakterizovať ako čiastkové postupy, ktoré vyučovaný podľa danej situácie a úlohy integruje do stratégie tak, aby bol dosiahnutý formulovaný učebný cieľ, čo nepriamo prispieva aj k rozvíjaniu učebnej stratégie.

Vo svojom príspevku sa zameriavame na jednu konkrétnu podskupinu učebných stratégií – na nepriame učebné stratégie. Podľa Bimmela a Rampillonovej (2, 2000, s. 64 – 141) sú nepriame stratégie zamerané na spôsob učenia (*Kedy?, Čo?, Kde?, Ako?*), pocity spojené s učením (= afektívne stratégie) a sociálne spôsoby správania (= sociálne stratégie). Nemajú priamy vzťah k učebnej látke, ale ich používanie nepriamo prispieva k tomu, aby boli splnené vytvorené predpoklady na efektívne zvládnutie cudzieho jazyka. Vo svojej práci sme sa rozhodli vychádzať z tejto klasifikácie učebných stratégií Bimmela a Rampillonovej predovšetkým z toho dôvodu, že za kritériá svojho triedenia zvolili cieľ používania učebných stratégií z hľadiska uplatnenia jazyka (stratégie osvojenia si jazyka a stratégie používania jazyka) a etapy procesu učenia (od vytvárania mentálnych spojení cez štruktúrovanie, analyzovanie, precvičovanie, opakovanie až po riadenie procesu výučby a spoluprácu s ostatnými). Jednotlivé nepriame učebné stratégie spolu s konkrétnymi príkladmi učebných techník vedúcich k ich nácviku resp. rozvíjaniu jednotlivých uvádzame prehľadne v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 Prehľad nepriamych učebných stratégií (2, 2000, s. 65 – 66)

<b>Stratégie na reguláciu procesu výučby</b>	
	<b>Príklady</b>
Sústredenosť na proces výučby	<ul style="list-style-type: none"> <li>• orientácia,</li> <li>• vyradenie rušivých faktorov,</li> <li>• ...</li> </ul>
Riadenie a plánovanie procesu výučby	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stanovenie vlastných učebných cieľov,</li> <li>• vyjasnenie vlastných zámerov,</li> <li>• určenie spôsobu učenia,</li> <li>• organizovanie,</li> <li>• ...</li> </ul>
Kontrola a evalvácia procesu výučby	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrola učebného procesu,</li> <li>• kontrola dosiahnutia stanovených učebných cieľov,</li> <li>• vyvodenie záverov pre budúce učenie,</li> <li>• ...</li> </ul>

<b>Afektívne učebné stratégie</b>	
	<b>Príklady</b>
Vnímanie a vyjadrovanie pocitov	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vnímanie telesných signálov,</li> <li>• používanie kontrolného zoznamu,</li> <li>• vedenie denníka o učení,</li> <li>• rozprávanie o pocitoch,</li> <li>• ...</li> </ul>
Znižovanie stresu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvoľnenie sa,</li> <li>• počúvanie hudby,</li> <li>• smiech,</li> <li>• ...</li> </ul>
Autostimulácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dodávanie si odvahy,</li> <li>• rozumné prijímanie rizika,</li> <li>• odmeňovanie sa,</li> <li>• ...</li> </ul>



LINGVODIDAKTIKA  
JANA KUCHAROVÁ

Sociálne učebné stratégie	
	Príklady
Kladenie otázok	Prosba o: <ul style="list-style-type: none"> <li>• vysvetlenie,</li> <li>• posúdenie správnosti jazykových vyjadrení,</li> <li>• opravu,</li> <li>• ...</li> </ul>
Spolupráca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spoločné učenie so spolužiakmi,</li> <li>• hľadanie pomoci u kompetentných rodených hovoriacich cudzím jazykom,</li> <li>• ...</li> </ul>
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvíjanie kultúrneho porozumenia,</li> <li>• uvedomenie si myšlienok a pocitov iných,</li> <li>• ...</li> </ul>

Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (3, 2006, s. 58 – 92) majú byť učebné stratégie spolu so vzdelávacím obsahom integrálnou súčasťou výučby cudzích jazykov. Cudzí jazyky sa v súčasnosti stávajú najdôležitejším prostriedkom komunikácie, a to nie iba v rámci vedeckých inštitúcií, ale čoraz častejšie aj v každodenných životných situáciách. Je preto potrebné viesť vyučovaných ku schopnosti flexibilne a efektívne reagovať na nové podnety. Chceli by sme preto zdôrazniť, že práve v tejto oblasti vidíme veľký prínos využívania nepriamych učebných stratégií a učebných techník, ktoré napomáhajú ich rozvíjanie. Ich veľkým prínosom je najmä nepriama podpora procesu učenia. Učebné stratégie uľahčujú a zrýchľujú učenie, robia ho zábavnejším, efektívnejším a dovoľujú jedincovi poznávať seba samého a rozvíjať sa. Môžu tiež slúžiť na kompenzáciu určitých deficitov pri učení. Vzhľadom na to, že sú orientované na vyriešenie problému, úlohy alebo na dosiahnutie určitého cieľa, môžu viesť k zníženiu strachu a zvýšeniu sebadôvery u vyučovaných. Používanie učebných stratégií dovoľuje postupne zvyšovať mieru riadenia vlastného učenia, to znamená, prechádzať k autoregulovanému učeniu, čo je dôležité najmä pre celoživotné učenie a používanie jazyka mimo školského prostredia (1, 2011, s. 134 – 135). Učebné stratégie sú významné aj z hľadiska ďalšej blízkej koncepcie, tzv. autonómneho učenia. Jej finálnym cieľom je učitelia sa motivovaný samým sebou, ktorý má kontrolu nad svojím učením, učí sa úspešne a nezávisle od učiteľa a mimo školskej triedy. Zodpovednosť za pokrok pri učení cudzieho jazyka sa postupne prenáša z vyučujúceho na samotného vyučovaného (2, 2000, s. 33 – 37). Podnecovanie vyučovaných k autonómnemu učeniu považujeme za dôležitú oblasť výučby cudzích jazykov najmä na vysokých školách. Študenti sa počas semestra v rámci cvičení učia cudzí jazyk pravidelne, no dôležité je, aby systematické zdokonaľovanie sa v tomto jazyku neprerušili ani v čase skúškového obdobia, študijného voľna, a predovšetkým v zamestnaní po skončení vysokoškolského štúdia, čo im umožní pružne reagovať na nové situácie. Používanie vhodných učebných stratégií prispieva k hlavnému cieľu výučby cudzieho jazyka – k rozvíjaniu komunikatívnej kompetencie jedinca (1, 2011, s. 135 – 136).

### Pojmové a myšlienkové mapy

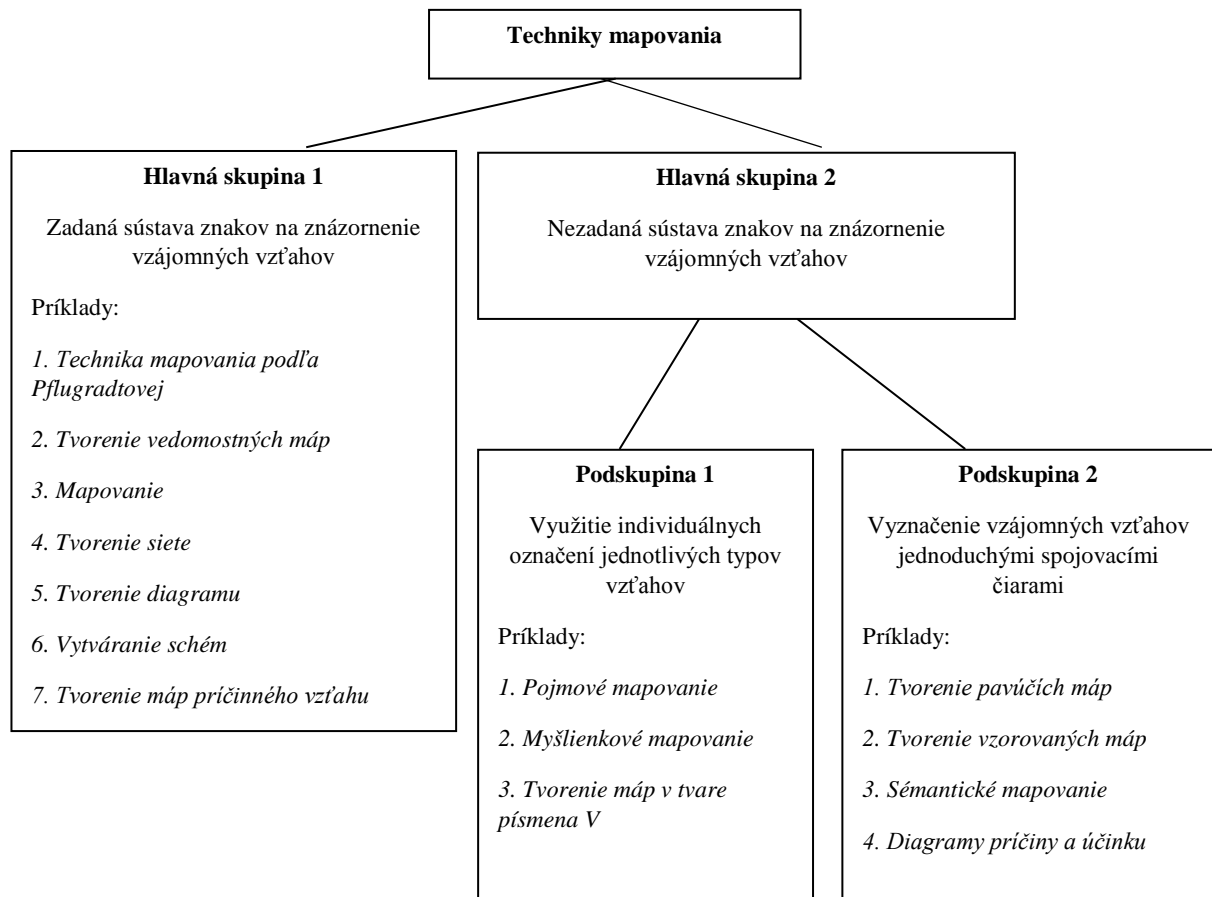
Jednou zo súčasných tendencií vo vývoji (nielen cudzojazyčnej) výučby je úsilie zvýšiť efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Za jednu z mnohých možností zefektívnenia výučby cudzích jazykov považujeme využitie techník mapovania. Ich aplikácia je podľa nášho názoru možná vo viacerých oblastiach vyučovania i osvojovania si cudzieho jazyka, teda aj pri rozvíjaní nepriamych učebných stratégií. Mandl a Fischer (4, 2000, s. 6 – 8) považujú vyučovacie a učebné stratégie popri podpore kooperačných procesov pri spoločnom učení a diagnostike vedomostí za jednu z troch základných výskumných a aplikačných oblastí uplatnenia techník mapovania.

Definíciu, systematizáciu a charakteristikou techník mapovania, ako aj niektorými konkrétnymi príkladmi využitia vo výučbe cudzích jazykov sme sa už zaoberali vo svojich predchádzajúcich prácach. Pod *technikami mapovania* rozumieme súbor učebných i vyučovacích techník, ktoré pomáhajú jednoduchšie a efektívnejšie zaobchádzať s vedomosťami. Ide o nástroje slúžiace na grafické znázornenie vedomostí predstavujúce verbálne alebo nonverbálne zobrazenie kľúčových pojmov, propozícií, prípadne komplexov informácií a ich vzájomných vzťahov, ktoré môžu byť explicitne pomenované (porov. 5, 2011, s. 35 – 36). Vychádzajúc z takehoto chápania obsahu pojmu *techniky mapovania* a s cieľom sprehľadniť dostupné možnosti grafického znázornenia sme následne charakterizovali jednotlivé dostupné druhy techník mapovania a vytvorili ich systém (5, 2011, s. 45 – 47), pričom sme zohľadňovali nasledovné kritériá:

LINGVODIDAKTIKA  
JANA KUCHAROVÁ

1. zadanie resp. nezadanie sústavy znakov na znázornenie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými položkami máp,
2. spôsob znázornenia vzájomných vzťahov v mapách medzi jednotlivými ich položkami v prípade, že sústava znakov na ich znázornenie nie je zadaná.

Tieto dve kritériá sme uprednostnili predovšetkým z toho dôvodu, že vo svojich prácach vychádzame z pomerne všeobecnej definície techník mapovania s cieľom zahrnúť do nej všetky dostupné možnosti grafických znázornení a poukázať na široké spektrum možností ich využitia pri sprístupňovaní a osvojovaní si cudzieho jazyka.



Obrázok 1 Prehľad techník mapovania

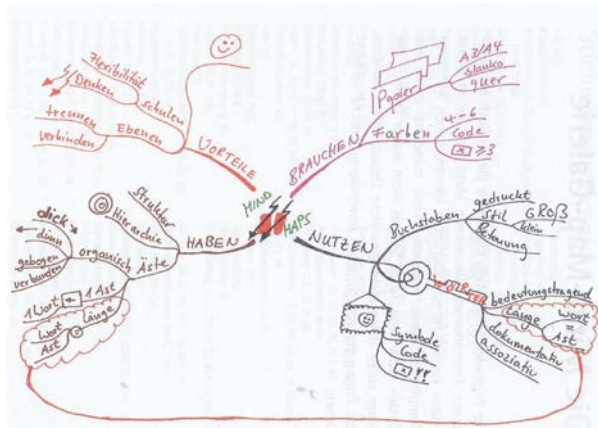
Vzhľadom na tému príspevku by sme teraz chceli stručne charakterizovať dve najčastejšie používané techniky mapovania – tvorenie *myšlienkových máp* a tvorenie *pojmových máp*. Obidve tieto techniky mapovania patria do skupiny techník mapovania s nezadanou sústavou znakov na znázornenie vzájomných vzťahov. Na označenie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými položkami vytvorenej mapy sa využívajú individuálne označenia. Pri pojmových mapách sa vzájomné vzťahy vyznačujú čiarami, nad ktorými sú explicitne pomenované. Pri tvorbe myšlienkových máp sú vzájomné vzťahy vyznačené väčšinou neverbálne, teda využitím napr. rôznej hrúbky a farby čiar reprezentujúcich rôzne hierarchické úrovne mapy. Zásadný rozdiel medzi myšlienkovými a pojmovými mapami možno spozorovať už na prvý pohľad v spôsobe ich grafického zobrazenia. Kým myšlienková mapa pripomína skôr akúsi *koreňovú sústavu* vychádzajúcu z jedného centrálného základu rozdeľujúcu sa do rôznych smerov, pojmová mapa predstavuje skôr usporiadaný, spravidla hierarchicky vystavaný útvar, v ktorom sú jasne pomenované vzájomné vzťahy medzi jednotlivými pojmami.

Tento na prvý pohľad jasný rozdiel v zobrazení dvoch najznámejších techník mapovania vychádza z rozdielných vedeckých ponímaní výstavby a fungovania ľudskej pamäti. Základom myšlienkového mapovania je predpoklad, že ľudská pamäť je sieť asociácií, v ktorej sú jednotlivé pojmy zaradené podľa tematickej blízkosti, napríklad podľa situácie, v ktorej sa spolu vyskytujú. Technika myšlienkového mapovania podporuje práve spontánnu produkciu a zoskupovanie myšlienok v ľudskej pamäti a stimuluje asociačný a kreatívny potenciál človeka.

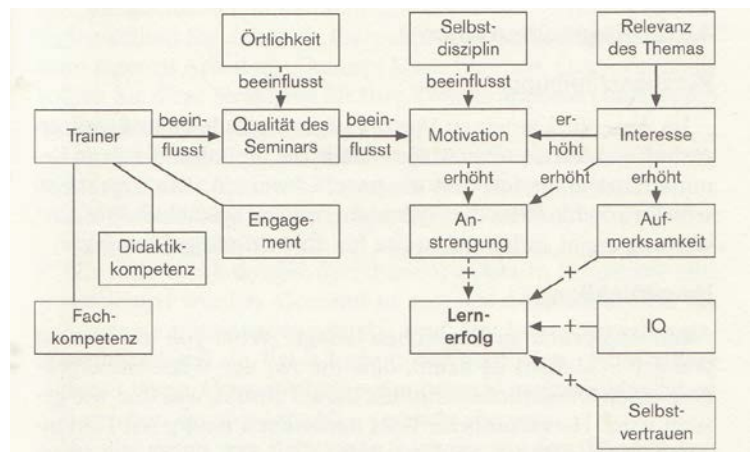
LINGVODIDAKTIKA  
JANA KUCHAROVÁ

Pojmové mapovanie je založené na predpoklade, že ľudská pamäť pozostáva z hierarchicky usporiadanej siete pojmov, v ktorej sú jasne pomenované vzájomné vzťahy medzi nimi. Táto technika podporuje skôr analytický a reflexívny ľudský potenciál.

Rozdiel v grafických zobrazeniach pojmovej a myšlienkovvej mapy znázorňujú aj nasledujúce obrázky.



Obrázok 2 Príklad grafického znázornenia myšlienkovvej mapy (6, 2010, s. 110)



Obrázok 3 Príklad grafického znázornenia myšlienkovvej mapy (7, 2004, s. 87)

Tieto dve techniky mapovania považujeme za dva vzájomne sa dopĺňujúce spôsoby a potenciály ľudského myslenia, ktoré, podľa nášho názoru, môžu pomôcť zefektívniť proces učenia aj v cudzojazyčnej výučbe, a to nielen priamo, so zameraním na učebnú látku (pri rozvíjaní priamych učebných stratégií), ale aj nepriamo, so zameraním na spôsob učenia, pocity spojené s učením a sociálne spôsoby správania (pri rozvíjaní nepriamych učebných stratégií).

### Rozvoj nepriamych učebných stratégií vo výučbe cudzích jazykov pomocou myšlienkových a pojmových máp

Ako môže tvorba myšlienkových a pojmových máp napomáhať rozvíjaniu nepriamych učebných stratégií v cudzojazyčnej výučbe? Nepriame učebné stratégie presahujú hranice jednotlivých učebných predmetov a týkajú sa učenia vo všeobecnosti. Mnohí odborníci (napr. Buzan, 2007; Hertlein, 2004; Mandl, Fischer, 2000; Müller, 2010; Nückles, et al., 2004 a ďalší) považujú techniky mapovania za zvlášť vhodné nástroje podporujúce plánovanie, organizáciu a riadenie činností, a teda aj výučby. V rámci týchto stratégií by sme chceli zdôrazniť využívanie techník mapovania predovšetkým pri riadení a plánovaní procesu výučby. Buzan (8, 2007, s. 14) formuluje niekoľko dôvodov, prečo používať techniky mapovania pri plánovaní a riadení vlastnej činnosti:

- podávajú celkový pohľad na rozsiahly predmet alebo oblasť,
- umožňujú plánovať si viaceré možnosti a zvoliť najvhodnejší postup,
- na jednom mieste sústreďujú veľké množstvo údajov,
- uľahčujú riešenie problémov tým, že umožňujú objavovať nové tvorivé cesty.

## LINGVODIDAKTIKA JANA KUCHAROVÁ

Tieto špecifiká techník mapovania sú podľa nášho názoru prínosom pre plánovanie, organizáciu a riadenie učebnej činnosti. Kompaktnosť techník mapovania nám umožňuje naplánovať si vlastný proces učenia a priebežne kontrolovať dosiahnuté učebné výsledky (pokroky). Na jednom mieste je pomocou techník mapovania možné naplánovať si učebné ciele, zámery, spôsob učenia, jeho časovú organizáciu atď. a kedykoľvek si skontrolovať stupeň ich realizácie. Afektívne učebné stratégie slúžia predovšetkým na uvedomenie si vlastných pozitívnych, ale aj negatívnych pocitov pri učení a používaní cudzieho jazyka, ktoré môže viesť aj k zmene spôsobu učenia. Takúto sebareflexiu je tiež možné znázorniť pomocou vhodnej mapy. Bolo by napr. možné viesť denník o učení vo forme mapy. Pri sociálnych stratégiách ide predovšetkým o vzťah s inými ľuďmi (so spolužiakmi, s vyučujúcim atď.). V tejto oblasti je veľkým prínosom predovšetkým interpretácia vytvorených máp v rámci učebnej skupiny, vzájomná komunikácia o znázornených obsahoch, konfrontácia, argumentácia, diskusia a vzájomná spolupráca pri korigovaní nesprávnych interpretácií. Môžu byť rovnako rôzne formy máp vhodnou pomôckou pri spoločnom učení so spolužiakmi alebo môžu napomáhať rozvoj kultúrneho porozumenia. Takéto využitie pojmových a myšienkových máp, okrem toho, že rozvíja nepriame učebné stratégie, do veľkej miery prispieva aj k rozvíjaniu komunikačných jazykových zručností: vytvorené mapy majú písomnú podobu (komunikačná jazyková zručnosť písania), ich interpretácia spája v sebe zručnosť čítania s porozumením a hovorením (ten, kto vytvorenú mapu interpretuje), ako aj počúvania (tí, ktorí počúvajú interpretáciu mapy od jej tvorcu). Pri vzájomnej diskusii, konfrontácii, argumentácii či pri obhajovaní si vlastného názoru vystupuje do popredia predovšetkým komunikačná zručnosť hovorenia a počúvania s porozumením.

### Záver

Hoci nepriame učebné stratégie nie sú priamo orientované na učebnú látku, sú dôležitou súčasťou procesu osvojovania cudzieho jazyka u vyučovaných. Ich rozvíjanie, napríklad aj pomocou techník mapovania môže výraznou mierou prispieť k rozvíjaniu komunikačných jazykových zručností a k používaniu jazyka. Z tohto hľadiska považujeme techniky mapovania za vhodné prostriedky na prípravu študentov do praxe, kde sa od nich očakávajú pružné reakcie na rýchlo sa meniace podnety. Tento teoretický náčrt problematiky by sme v budúcnosti chceli overiť aj prakticky, pretože si myslíme, že vedenie študentov k používaniu máp v cudzojazyčnej výučbe je prípravou nielen na bežný život, ale do veľkej miery podporuje aj interdisciplinárne vzťahy v rámci inštitucionálneho vzdelávania, pretože, ako sme už uviedli, nepriame učebné stratégie presahujú rámec vyučovacieho predmetu.

### Zoznam bibliografických odkazov:

1. LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. 231 s.
2. BIMMEL, P., RAMPILLON, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Goethe-Institut. 208 s.
3. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: ŠPÚ, 2006. 252 s.
4. MANDL, H., FISCHER, F. 2000. *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken*. Göttingen: Hogrefe-Verlag. 230 s.
5. KUCHAROVÁ, J. 2011. Systematizácia techník mapovania. In: *Fórum cudzích jazykov 3*, 2011, s. 34 – 50. ISSN 1337-9321.
6. MÜLLER, H. 2010. *Mind Mapping*. Freiburg: Haufe-Lexware. 125 s.
7. NÜCKLES, M., GURLITT, J., PABST, T., RENKL, A. 2004. *Mind Maps & Concept Maps*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2004. 152 s.
8. BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. Praha: Portál. 165 s.

### Literatúra

HERTLEIN, M. 2004. *Mind Mapping – Die kreative Arbeitstechnik. Spielerisch lernen und organisieren*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 126 s.

### Kontakt

Mgr. Jana Kucharová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: jana.kucharova@euba.sk



## VERBONOMINÁLNE KOLOKAČNÉ SPOJENIA VO VÝUČBE ODBORNEJ ANGLIČTINY

ZUZANA ONDREJOVÁ

**Abstract**

The article describes methods of implementing collocations into ESP instruction. The author's attention is focused on one type of collocations, namely verb-nominal connections (verb-noun partnerships) which are used to the maximum extent in communication in ESP. The target group: undergraduates studying at the Faculty of Commerce and the Faculty of National Economy, University of Economics in Bratislava, who attend ESP seminars for economists and are passing from B2 level of language competence to C1 according to the Common Frame of Reference for Languages.

**Keywords:** collocation, verb-noun partnership (verb-nominal connection), English for Specific Purposes

**Abstrakt**

Príspevok popisuje akým spôsobom sú zakomponované kolokácie do výučby anglického odborného jazyka. Autorka sa zameriava na jeden druh kolokačných spojení, a to verbo-nominálne spojenia, ktoré sú v maximálnej miere využívané v komunikácii v odbornom anglickom jazyku. Cieľovou skupinou sú študenti Obchodnej fakulty a Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave absolvujúci semináre z anglického odborného jazyka, ktorých jazyková kompetentnosť je na prechodnej úrovni z B2 na C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

**Kľúčové slová:** kolokácia, verbo-nominálne spojenie, odborný anglický jazyk

Cieľom príspevku je prezentovať metodické postupy a príklady cvičení, ktoré uplatňujeme pri implementácii kolokačných spojení do výučby anglického odborného jazyka. V príspevku sa zameriavame na jeden typ kolokačných spojení, a to na tzv. verb-nominalne spojenia. Dôvodom je hojný výskyt týchto štruktúr v anglických ekonomických odborných a vedeckých textoch, ako aj písomnostiach administratívneho charakteru. Pre študentov učiacich sa anglický odborný jazyk je oboznámenie sa a zvládnutie tohto typu konštrukcie nevyhnutné na ich prácu s odborným resp. vedeckým textom v zmysle nielen porozumenia zo strany používateľa odborného anglického jazyka, ale aj pre rozvoj a upevnenie jeho prekladových zručností z/do cieľového anglického odborného jazyka, a tiež na jeho bezproblémové zvládnutie odbornej profesijne orientovanej komunikácie v cieľovom anglickom jazyku. Analyzovanou skupinou sú študenti prvého až tretieho ročníka Obchodnej fakulty a Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí sa obligatórne dostávajú do kontaktu s cudzím jazykom a v rámci povinného základu absolvujú semináre z odborného anglického jazyka. Ich vedomostná úroveň je na prechode medzi B2 a C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

Prečo sa autorka zameriava na problematiku verb-nominalných spojení? Verb-nominalne spojenia, ktorým je venovaný náš príspevok, sú príznačné pre súčasný anglický jazyk, najmä však pre texty objektívnych funkčných štýlov: odborný, publicistický a administratívny štýl. Naši študenti sa na seminároch anglického jazyka po prvý raz stretávajú s problematikou odborného jazyka. Pri práci s odborným textom v cieľovom jazyku u nich neznamenávajúme problematické situácie: sú to predovšetkým prípady, kedy individuálne pracujú s anglickým odborným textom, spracovávajú preklady z cieľového anglického odborného jazyka do materinského, slovenského jazyka. V prípade odbornej ústnej komunikácie sa študenti boria s mnohými ťažkosťami. K nim priradíme napr. tvorenie otázok, korektné používanie časov v kontexte, deficit v rozsahu slovnej zásoby, absencia v používaní v prehovore zložitejších syntaktických štruktúr, tvarov trpného rodu, ako aj verb-nominalných spojení. Práve verb-nominalne spojenia patria k javom, osvojením ktorých majú naši študenti obrovské problémy. Pri ich nácviku na seminároch musí učiteľ ako organizátor cudzojazyčnej výučby vynakladať neuveriteľné úsilie. Ďalšou skutočnosťou, ktorá u autorky zavážila, je fakt, že počet a rozšírenie verb-nominalných spojení neustále stúpa. To svedčí o nominalizačnej tendencii v jazyku, o znižovaní agensovosti textov, o vyššom či oficiálnejšom štýle jazykových prejavov (Ondrejovič, 1988). Ide de facto o prejav a uplatňovanie sa analytických prvkov v angličtine, ktorá patrí do skupiny tzv. analytických jazykov (tiež nazývaných aj izoláčnymi jazykmi). Zaujímavý názor prezentuje vo svojom príspevku D. Maleková, ktorá v ňom konštatuje skutočnosť, že „*verb-nominalne konštrukcie sú v slovenčine doménu odborného funkčného štýlu, zatiaľ čo v angličtine obývajú celý jazyk.*“ S jej hodnotením nemožno nesúhlasiť. Jazykovedci rozoznávajú verb-nominalne spojenia s rozličným stupňom ustálenosti (Jarošová, 2007). Autorka príspevku delí verb-nominalne spojenia do dvoch skupín: *Prvú skupinu* zastupujú verb-nominalne spojenia, v štruktúre ktorých možno jedno sloveso nahradiť akýmkoľvek iným slovesom s tým, že aj takéto sloveso je súčasťou ďalšieho verb-nominalného spojenia s východiskovým podstatným menom. Ide o spojenia typu napr. podstatného mena *a market* s rozličnými slovesami, pričom každé z týchto sloves tvorí s daným podstatným menom nové verb-nominalne spojenie, napr. *to analyse a market, to dominate a market, to enter a market, to open up a*



LINGVODIDAKTIKA  
ZUZANA ONDREJOVÁ

*market, to target a market, to saturate a market* etc. Druhú skupinu konštituuju verbonominálne spojenia, ktoré sú označované aj ako *analytické verbonominálne spojenia*, resp. *multiverbizačné spojenia*. Sú to špecifické viacсловné výrazy majúce jednotný slovesný význam. To znamená, že rozdiel medzi významom tejto väzby a významom slovesa, od ktorého je odvodené, spočíva v tom, že sloveso vyjadruje príslušný obsah ako nerozčlenený dej alebo proces, avšak verbonominálna väzba vyčleňuje jeden prípad slovesného deja, ktorý možno v dôsledku jeho substantívnej formy modifikovať, koordinovať a kvantifikovať (Dušková, 1988, s. 25 – 26). Multiverbizačia je zdôvodňovaná úsilím o explicitné a diferencované vyjadrovanie. Z hľadiska štruktúry predstavujú náhradu jednoslovného pomenovania viacсловným. Ide o spojenia slovesa a mena typu *priať rozhodnutie (to make/take a decision), uskutočniť platbu (to make a payment), poskytnúť radu (to give advice)* etc., ktoré sa konštituuju podľa pevného sémanticko-syntetického modelu a sú rozšírenými prostriedkami analytického vyjadrovania slovesného významu. Meno vo verbonominálnej štruktúre je zastúpené deverbatívny substantívom, ktoré je odvodené sufixom od východiskového slovesa. Takéto substantíva sa často vyskytujú po slovesách *have, give, take, make, get, do* apod. V slovenčine tomuto spojeniu zodpovedá zväčša samostatné sloveso vyjadrujúce príslušnú významovú modifikáciu prefixom a/alebo sufixom, napr. *rozhodnúť (to make/take a decision), platiť (to make a payment), poradiť (to give advice)* apod. Tieto, najčastejšie dvojslovné výrazy, existujú popri svojich synonymických jednoslovných ekvivalentoch. Keďže sa autorka doposiaľ venovala vo väčšej miere len dvojslovným výrazom, v štruktúre ktorých sa objavuje sloveso *to make* (1), *to give* (2) a *to take* (3) v spojení s podstatným menom odvodeným od synonymického slovesného ekvivalentu, dovoľuje si práve tieto uviesť ako príklady v protiklade typu: multiverbizačné spojenie – synonymický jednoslovný slovesný ekvivalent. Porovnaj:

(1) *to make an audit – to audit, to make an estimate – to estimate, to make an offer – to offer, to make a comparison – to compare, to make a compensation – to compensate, to make a contract – to contract, to make a contribution – to contribute, to make a decision – to decide, to make a deposit – to deposit, to make a loan – to loan, to make a payment – to pay, to make a profit – to profit, to make a reduction – to reduce; to make a remittance – to remit; to make a request – to request; to make a speech – to speak; to make a survey – to survey* etc.;

(2) *to give a call – to call; to give a demonstration – to demonstrate; to give advice – to advise; to give an order – to order; to give assistance – to assist; to give credit – to credit; to give an instruction – to instruct; to give proof – to prove; to give satisfaction – to satisfy; to give warning – to warn; to give a signal – to signal* etc.;

(3) *to take a seat – to sit; to take a bath – to UK bath/bathe; to take a decision – to decide; to take a test – to test, to take a step – to step, to take the chair – to chair, to take interest (in sth) – to interest, to take a risk – to risk* etc.

Takéto multiverbizačné procesy fungujú ako štylistické identifikátory a to aj v ich samotnej slovesnej časti (Horecký, 1989, s. 251). Sú charakteristické pre isté komunikačné sféry. V odbornej, publicistickej i administratívnej sfére sú prostriedkom na dosahovanie väčšej abstraktnosti. Ich použitie je vo väčšine prípadov funkčné, a to vtedy, keď prispieva k vyššej presnosti vyjadrovania. Multiverbizačné spojenia sú v porovnaní so svojimi jednoslovnými ekvivalentmi oficiálnejšie, knižnejšie.

Multiverbizačné spojenia sa v odbornej literatúre hodnotia ako špecifické jazykové prostriedky, ktoré stoja medzi voľnými a frazeologicky viazanými spojeniami. S frazeologizmami majú spoločnú ustálenosť, ale odlišné to, že im chýba prvok metaforickosti. To podmieňuje aj ich jednotnú vetnočlenskú funkciu – fungujú ako jeden vetný člen.

Učiteľ ako organizátor je v procese riadeného a cieleného osvojovania si týchto výrazových prostriedkov nezastupiteľný. Vo formulovaných úlohách učiteľ:

- stanovuje a cielene simuluje najvhodnejšie na nácvik reálne komunikačné situácie a tematické celky, v ktorých sa objavujú verbonominálne spojenia, pričom vychádza z akademickej i profesijnej ekonomickej praxe,
- stanovuje najvhodnejší pre nácvik typ úlohy a jej rozsah,
- podľa vlastného uváženia identifikuje, vymedzuje a aplikuje lexikálne jednotky (t. j. verbonominálne konštrukcie) a javy, ktoré majú byť zakomponované do úloh a precvičované,
- určuje druh použitia jazyka v komunikácii,
- stanovuje časový limit pre splnenie úlohy.

Pri konštrukcii cvičení zameraných na oboznamovanie sa s verbonominálnymi spojeniami, ako aj na ich osvojovanie, nácvik a upevňovanie, sa napr. orientujeme aj na úlohy založené na práci so slovníkmi, v ktorých sa fixuje lexikálne bohatstvo anglického jazyka. Z pohľadu študenta je to pracná metóda, časovo náročná: v nej študent individuálne na základe zadania a inštrukcií učiteľa zbiera a vyhodnocuje materiál v domácom prostredí. V procese prípravy sa oboznamuje so slovnou zásobou, zaznamenáva si ju a zároveň zapamätáva. Napriek pracnosti dosahujeme týmto postupom vynikajúce výsledky, čo v dotazníkových záverečných hodnoteniach konštatujú i samotní poslucháči. Negatívom tejto metódy je fakt, že študenti, ktorí prichádzajú na vysokú školu, nemajú často ani minimálnu kompetentnosť v práci so slovníkom, a tiež nepoznajú ich typológiu. Sú zvyknutí na tzv. ekonomiku v štúdiu, čo

LINGVODIDAKTIKA  
ZUZANA ONDREJOVÁ

znamená, že na základných a stredných školách sa obmedzovali na používanie malých, zvyčajne vreckových slovníkov, resp. malých školských slovníkov. Štruktúra slovníkového hesla im veľa nehovorí. Rovnako ako aj typológia slovníkov. Na základe týchto skutočností venujeme niekoľko úvodných seminárov typológii slovníkov a práci s nimi. Po takejto inštrukcii sa viac študenti nestretávajú v príprave na semináre so žiadnymi problémami a napokon zvládajú prácu so slovníkom. Podľa učiteľových inštrukcií a podľa charakteru zadania študenti používajú informatívne slovníky (encyklopedické, a to všeobecné alebo odborné), výkladové, prekladové, terminologické, synonymické, slangové, kolokačné apod. Ak nadobudne študent lexikografickú kompetentnosť, je schopný riešiť nasledovné typy úloh zamerané na nácvik a osvojenie si verbonominálnych spojení v cieľovom anglickom odbornom jazyku:

*Príklady cvičení na osvojovanie si verbonominálnych spojení  
(resp. kolokačných/multiverbizačných spojení)*

**TASK 1 (úroveň B2 > C1)**

**1a: This text summarizes some of Peter Drucker's views on management. Read carefully.**

Peter Drucker, the well-known American business professor and consultant, suggests that the work of a manager can be divided into planning (setting objectives), organizing, integrating (motivating and communicating), measuring, and developing people.

First of all, managers (especially senior managers such as company chairmen – and women – and directors) set objectives, and decide how their organization can achieve them. This involves developing strategies, plans and precise tactics, and allocating resources people and money.

Secondly, managers organize. They analyse and classify the activities of the organization and the relations among them. They divide the work into manageable activities and then into individual jobs. They select people to manage these units and perform the jobs.

Thirdly, managers practise the social skills of motivation and communication. They also have to communicate objectives to the people responsible for attaining them. They have to make the people who are responsible for performing individual jobs form teams. They make decisions about pay and promotion. As well as organizing and supervizing the work of their subordinates, they have to work with people in other areas and functions.

Fourthly, managers have to measure the performance of their staff, to see whether the objectives set for the organization as a whole and for each individual member of it are being achieved.

Lastly, managers develop people – both their subordinates and themselves.

*(by MacKenzie, I.: English for Business Studies. A Course for Business Studies and Economics Students. Student's Book. Cambridge University Press 2002. p. 15)*

**1b: The text contains a number of common verb-noun partnerships (e.g. to communicate objectives, to analyse activities, and so on). Match up these verbs and nouns to make common collocations.**

1 to allocate	a decisions
2 to organize	b units
3 to develop	c jobs
4 to make	d objectives
5 to measure	e people
6 to motivate	f performances
7 to perform	g resources
8 to set	h work
9 to manage	i subordinates

KEY: 1g, 2h, 3e, 4a, 5f, 6i, 7c, 8d, 9b.

**TASK2 (úroveň B2 > C1)**

**Select the most appropriate collocating verb and complete the text. In the task you may apply your knowledge of economics.**

to face ... to avoid ... to fight (against)  
... to encourage ... to foster

LINGVODIDAKTIKA  
ZUZANA ONDREJOVÁ

**What you should know about competition ...**

The nature of the free market is to \_\_\_\_\_ (1) other forms of competition that serve the interests of both the business community and the society at large. ♦ Advocates of deregulation (i.e. the removal or relaxing of some of the rules and restrictions affecting business) believe that this policy can \_\_\_\_\_ (2) competition and productivity, and can boost overall economic growth. ♦ Cartel is a group of producers or sellers who fix prices and quantities in order \_\_\_\_\_ (3) competition and increase profits. ♦ The industry has to \_\_\_\_\_ (4) increasingly tough competition from overseas for the contract. ♦ Our local companies \_\_\_\_\_ (5) well some tough international competition.

KEY: (1) to encourage, (2) foster, (3) to avoid, (4) face, (5) fight (against)

**TASK 3 (úroveň B2 > C1)**

*Extend your vocabulary. More word combinations with the verb „make, take“ occur in economic literature. To complete the task, use/consult a dictionary.*

**3a: Find as many nouns collocating with the verbs „make, take“ as possible. Ex.:** to make a change, to take a penalty.

more solutions:

to make + noun > samostatné sloveso
--

to make a change > to change, to make a choice > to choose, to make a comparison > to compare, to make a contribution > to contribute, to make a decision > to decide, to make an impression > to impress, make a payment > to pay apod.

to take + noun > samostatné sloveso
--

to take a risk > to risk, to take a decision > to decide, to take a step > to step, to take a penalty > to penalize apod.

Vhodnú alternatívu na osvojovanie si verbonominálnych spojení sú aj úlohy orientované na použitie týchto výrazových prostriedkov v kontexte, t.j. vo vnútornej konštrukcii. Tieto úlohy môžu byť formulované nasledovne:

**3b: You may use these collocations in a sentence on your own. Make as many sentences as possible.**

*Ex.:* to make a payment

We have made a decision: to make a cash payment immediately in order to settle our debts.

**TASK 4 (úroveň B2 > C1)**

*Replace the underlined verb with the relevant collocation (verbonominal connection). When selecting collocating verbs, use the model: make + noun derived from the original verb. Make changes, if necessary.*

*Ex.:* The Personnel Department recruited on the basis of morphopsychology. (to make + recruitment)

The Personnel Department made recruitment on the basis of morphopsychology.

- When I left university I decided to take up a profession in which I could be creative. (*made a decision*)
- The new Marketing Manager is planning to change something. (*to make some changes*)
- We are experimenting to test how the metal reacts with water. (*doing an experiment*) ...
- Some people invest money in businesses and risk. (*take a risk/risks*) ...

**TASK 5 (úroveň B2 > C1)**

*Consult a dictionary of collocations or another type of dictionary. Find out what adjectives (as an attribute) might be used to fill the gaps in the collocations given in the sentences below. Make changes, if necessary.*

*Ex.:* Such a centre would make a ..... contribution to the life of the local community.

Such a centre would make a significant contribution to the life of the local community.

- We made a/the ..... payment of our bills. (e. g. *prompt, cash, regular*)
- The CEO took/made a/the ..... decision. (e. g. *right, strategic, financial, marketing*)
- Our consultants give ..... advice to IT specialists and business managers. (e. g. *strategic, expert, technical, professional*) ...

LINGVODIDAKTIKA  
ZUZANA ONDREJOVÁ

Ak si študent osvojil dostatočnú škálu podstatných mien kolokujúcich napr. so slovesami *make, take, give* apod., môže učiteľ využiť novozískané vedomosti študenta a konštruovať úlohu s komunikačným cieľom tak v ústnej ako aj v písomnej forme. Úloha môže byť zameraná monotematicky, v tomto prípade napr. na tematický celok *Financial Operations*. Pri takto konštruovanom type úlohy študent uplatňuje aj vedomosti interdisciplinárneho charakteru pochádzajúce z predmetov ekonomického zamerania, ktoré obligatórne absolvoval a absolvuje v rámci svojej špecializácie, pričom jeho kreativite a fantázii učiteľ hranice nekladie. Učiteľ nabáda študenta k simulácii reálnej situácie. Takáto úloha by mala nasledovné zadanie:

**TASK 6 (úroveň B2 > C1)**

*Consult a dictionary of collocations. Find as many nouns collocating with the verbs „to make, to take, to give“ as possible. Use these collocations in a text (or composition) consisting of 3 to 5 sentences.*

*Ex.:* Our company had financial problems. So our top managers were forced to make inevitable strategic decisions; immediately to make some prompt steps. They were given expert advice on corporate finance management. All payments were made at a stated date. As a result, the company settled all its debts.

V príspevku sme selektívne prezentovali niektoré typy cvičení na aktívne osvojenie si verbonominálnych spojení, ktoré úspešne aplikujeme na seminároch anglického odborného jazyka pre študentov Ekonomickej univerzity s jazykovou kompetentnosťou na prechode medzi úrovňou B2 a C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Námetom pre tento príspevok sa stal hojný výskyt analytických verbonominálnych spojení v anglických ekonomických odborných aj vedeckých textoch, ako aj písomnostiach administratívneho charakteru. Ďalším dôvodom záujmu autorky o problematiku tohto typu verbonominálnych spojení je skutočnosť, že študenti: a) sa stretávajú s ťažkosťami pri práci s anglickým odborným textom, ak sa v nich objavujú tieto výrazové prostriedky, a tiež b) majú problémy s ich aktívnym používaním v odbornej komunikácii.

Veríme, že náš príspevok môže byť dobrým návodom pre cudzojazyčné vyučovanie v anglickom odbornom jazyku na neofilologických fakultách, ktorého cieľom je pripraviť študentov tak, aby boli dostatočne zdatní v komunikácii tak v akademickej ako aj profesijnej sfére svojho pôsobenia.

**Literatúra:**

BREVENÍKOVÁ, D., ONDREJOVÁ, Z., PAULEOVÁ, M., SZTUKOVÁ, M., ZELENAYOVÁ, A. 2010. *English for Business Studies. Workbook*. Bratislava: EKONÓM, 2010. 300 s. ISBN 978-80-225-2967-9.

DUŠKOVÁ, L. a kol. 1988. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Vyd. Academia, 1988. 676 s.

HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ, K., BOSÁK, J. a kol. 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 1989.

JAROŠOVÁ, A. 2007. Collocation: The Problem of Definition. In: *Jazykovedný časopis*, 2, 2007, s. 81 – 102.

MACKENZIE, I.: *English for Business Studies. A Course for Business Studies and Economics Students. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 0-521-75285-X.

MALEKOVÁ, D. *Jazykové porovnanie slovenského a anglického právnického textu s ohľadom na verbonominálne konštrukcie*. [online] Dostupné na: <http://www.juls.savba.sk/ediela/varia/13/Varia13.pdf> (25. 10. 2014).

ONDREJOVIČ, S. 1988. O multiverbizačných procesoch v spisovnej slovenčine. In: *Slovenská reč*, 53, 1988, s. 337 – 348.

URBANOVÁ, L., OAKLAND, A. 2002. *Úvod do anglickej stylistiky*. Vyd. Barrister & Principal, 2002. 148 s. ISBN 80-86598-33-0.

OPATOVSKÁ, Z. Univerbizace a multiverbizace ve slovníku neologizmů (K neografickému zachycení dvou dynamických procesů). In: *Lexicographica'99*, s. 146 – 151.

**Kontakt**

PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: zuzana.ondrejova@euba.sk

**MOOCs AND INTERCULTURAL COMMUNICATION**

TARUN PATEL

**Abstract**

Massive Open Online Course (MOOC) is defined as a course of study made available over the Internet without charge to a very large number of people. It has been a common medium for millions of people to learn what they want to. A world class institution like MIT has played a major role in the development of MOOCs with the beginning of its OpenCourseWare in the year 2001. The present work tries to assess the impact of MOOCs on intercultural communication of the course participants. It is an attempt to give an idea to the 21st century learners on how the Intercultural Communication competence could be strengthened while learning innovative lessons from anywhere.

**Keywords:** Massive Open Online Course (MOOC), Intercultural Communication, ICT

**Abstrakt**

Massive Open Online Course (MOOC) predstavuje výučbový kurz, ktorý je k dispozícii cez internet zdarma veľkému počtu ľudí. MOOC je spoločné médium, ktoré umožňuje miliónom ľudí naučiť sa to, čo potrebujú. V tvorbe tohto kurzu mala významnú úlohu svetoznáma inštitúcia, akou je MIT (Massachusetts Institute of Technology), v ktorej v roku 2001 vyvinuli softvér OpenCourseWare. V predloženom príspevku sa autor pokúša o posúdenie dosahu MOOCs na interkultúrnu komunikáciu účastníkov kurzu. Príspevok je súčasne pokusom o poskytnutie predstavy učiacim sa v 21. storočí, ako možno posilniť interkultúrnu kompetenciu v rámci štúdia inovatívnych lekcií.

**Kľúčové slová:** MOOC, interkultúrna komunikácia, IKT

**Introduction**

The term MOOC was coined by Dave Cormier and Bryan Alexander in 2008 to describe an open educational course developed by Stephen Downes and George Siemens. Downes and Siemens' course enabled the participants to interact via threaded discussions, blog posts, Second Life and synchronous online meetings (Wikipedia, 2013a).

In later years several other educators offered online courses and made it well. MOOCs became more popular when Stanford educators offered three open courses for everyone. (UUK, 2013). Under this program, one of the courses "Introduction to Artificial Intelligence" was attended by 160,000 students (Yuan and Powell, 2013).

In 2014, Massive Open Online Courses (MOOCs) are expected to grow in student registration compared to the previous years (Lee, Stewart, & Claugar-Pop, 2014). Within the span of 14 years, MOOCs have grown with the Internet and are spread across the globe, giving an opportunity to anyone with an Internet connectivity to learn online. With its growth, there has been an increasing focus on quality of these courses and the teachers. Also, the involvement of some of the world's best educational institutions has made these courses more valuable. The *New York Times* had announced 2012 as "Year of the MOOCs".

The most influential part of a MOOC is its global reach. With the passing of time MOOCs have reached in more and more universities facilitating hundreds and thousands of learners. Coursera, Udacity and edX are the major MOOC providers. These three are based in US. In recent times new companies from other nations have emerged which are focusing on MOOCs. They are *France Université Numérique* (France), *FutureLearn* (UK), *Open2Study* (Australia) and *iversity* (Germany) (Shah, 2013).

**Key Features of MOOCs**

According to Wikipedia (2013a), the following two features of MOOCs set them apart from traditional courses:

1. **Open access:** anyone on the Internet can access and participate in a course. It gives an opportunity to anyone with a zeal to learn a specific theory and to do it online in a convenient manner. Open access leads to less of formality and allows people to easily participate in a course.
2. **Scalability:** these courses are designed to support unlimited number of students. One of the ways anything over the Internet becomes popular is word of mouth. Access to unlimited number of users provides encouragement to the students and the working class people to upgrade them.

**Characteristics of MOOCs**

MOOCs are built on massiveness, openness and connectivist philosophy (Chen, Barnett & Stephens, 2013). They are run in lines with the social networking sites for connecting masses. The added advantage here is involvement of experts for facilitating contents and its delivery; and access to free online materials. While participating in MOOCs, the participants get an opportunity to interact with people from different countries, having similar interests.



## LINGVODIDAKTIKA TARUN PATEL

Large number of students can participate in MOOCs. More than 1 million people have attended on or the other type of MOOCs (Carr, 2012). As mentioned in the previous paragraph, openness is another characteristic, which means openness of software, registration, curriculum, assessment, and communication with the instructor and other participants and learning environments (Rodriguez, 2012). And, connectivism of MOOCs is based on connectivist philosophy which has resulted into availability of autonomy, diversity, openness and interactivity (Rodriguez, 2012). This philosophy allows an instructor to play the role of a facilitator for enabling the students to interact with other participants.

### **Advantages of MOOCs**

MOOCs have proved to be useful in terms of increased options for accessibility, increased chances of student engagement and expanded lifelong learning opportunity (Carr, 2012; Duderstadt, 2012).

#### **Accessibility**

MOOCs are low cost courses or are free which emerges as one of the reasons for its increased accessibility among the learners fraternity. Also, the MOOCs are not limited to the school or college student, which has resulted into larger involvement of working professionals in various courses. This is the reason how Coursera crossed more than five million student registration for its courses in 2013.

#### **Engagement**

Most of the MOOCs have improved student engagement as one of their primary goals. Trowler and Trowler (2010) state: *Student engagement is the investment of time, effort, and other relevant resources by both students and their institutions intended to optimize the student experience and enhance the learning outcomes and development of students, and the performance and reputation of the institution (p. 2).*

Instructor and student participation, method of instruction and delivery are key aspects for achieving learning outcomes, which are the integral elements of today's MOOCs.

#### **Lifelong learning**

MOOCs enable their participants to pursue their interests for helping them develop their professional skills. de Waard (2011) states, *...lifelong learning skills will be improved, for participating in a MOOC forces you to think about your own learning and knowledge absorption (p. 2).*

As the MOOCs have eliminated the barriers of physical connectedness and have replaced it with virtual connectivity, they provide the people with an opportunity to learn anything from anywhere at any time. Also, the organizations can use MOOCs to keep their employees up to date of various developments in the areas of their expertise and work.

#### **MOOCs and communication**

MOOCs bring an opportunity and a challenge for the participants when it comes to communicating with the instructor and other participants. It comes as MOOCs have participants from across the globe, who possess different communication styles and patterns.

One of the ways to enhance interpersonal communication is to get into a communicative situation. Like all other events involving people in the process of communication, MOOCs to help participants better if they put in more efforts in interacting with their instructor and co-participants.

#### **MOOCs and Interpersonal Communication**

As mentioned in the previous section, MOOCs require higher level of involvement in the teaching-learning process that leads to more and more emphasis on greater interpersonal communication. Dealing with a teacher in a classroom and doing the same with an instructor in a virtual environment are two different things. Virtual learning becomes more effective and rewarding with effective and involving interpersonal communication among everyone. The prerequisites of interpersonal communicators are very well required to put into practice in such environments as effective listening, patience, and a zeal to know and learn new things.

The MOOC participants have to be aware of variations in interpersonal behaviours of people belonging to different cultures and nationalities, which lead them to an awareness of various communication and behavioural patterns of people.

#### **MOOCs and Intercultural Communication**

The Wikipedia defines Intercultural Communication as, *Intercultural communication is a form of communication that aims to share information across different cultures and social groups. It is used to describe the wide range of communication processes and problems that naturally appear within an organization made up of individuals from different religious, social, ethnic, and educational backgrounds. Intercultural communication is*

LINGVODIDAKTIKA  
TARUN PATEL

*sometimes used synonymously with cross-cultural communication. In this sense it seeks to understand how people from different countries and cultures act, communicate and perceive the world around them.*

The definition reflects the interaction among the people from different nationalities representing various cultures, but working together. In the similar lines, one should also note the definition of Intercultural Communication by the Communication for Governance and Accountability Program (CommGAP): *Intercultural communication takes place when individuals influenced by different cultural communities negotiate shared meanings in interaction. What counts as intercultural communication depends in part, on what one considers a culture, and the definition of culture itself is quite contestable. Some authorities limit the term "intercultural communication" to refer only to communication among individuals from different nationalities. Other authorities, in contrast, expand the notion of intercultural communication to encompass inter-ethnic, inter-religious, and even inter-regional communication, as well as communication among individuals of different sexual orientations.*

The second definition adds value to what is cited in Wikipedia. That is involvement of people in *inter-ethnic*, *inter-religious*, and *inter-regional* communications. A taxonomy developed by IBM for one of its intercultural communication studies, divides cultures in five segments, i. e.

- Individualism/Collectivism,
- Uncertainty/Avoidance,
- Power-Distance,
- Masculine/Feminine,
- Short-Term Orientation/Long-Term Orientation.

As we can notice, four of the segments, except Power-Distance, play vital role in achieving desired results in the MOOCs. This leads to an understanding that MOOCs help people share their cultures at that same time, adopt one another's'. One cannot afford to ignore any of the above elements while getting involved in a MOOC whether he/she intends to become a good instructor or ideal participants. Proper intercultural behaviour is a must for getting adopted as a person of faithfulness in any kind of set up. And MOOCs are not exceptions.

Also case studies are an integral part of any teaching-learning situation today, as they bring in authenticity in what is being taught. These international cases share the local cultural elements and inform the participants about it in an effective manner.

The Internet and now the MOOCs have made our world a lot smaller in terms of learning and teaching opportunities. It is now possible for someone in rural area of a country like India to carry on conversations with people from US, UK or Canada. Today, people with expertise in a subject teach MOOC participants from across the globe. With this trend, there is an increased need for cultural sensitivity. Moreover, people have adopted this need into their lives to be acceptable across the world.

### Concluding Remarks

The aim of this work is to justify the role of MOOCs in fostering Intercultural communication. It started with the basic introduction to MOOCs and ends showing the advantages and impacts of MOOCs in terms of communication between the people from different countries.

The MOOCs draw people from all ages as participants and instructors, getting involved into a common thread of communication, which in turn requires comprehensive understanding of one-another's cultural connotations, as a prerequisite. Fostering what the Internet has initiated, MOOCs have expanded the opportunity among the people to share a common stage and learn, simultaneously sharing and spreading the cultural elements with the co-participants. In discussion forums under the MOOCs, people post their views about different issues and are able to share things that have not considered before.

A more comprehensive study involving at least 5000 MOOC participants can help bring more in this area which will be my next goal for the year 2015. Analysis of their experiences and interactions would definitely produce better insights.

### References

- CARR, N. 2012. *The crisis in higher education*. MIT Technology Review.  
Retrieved from <http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-in-higher-education/>
- CHEN, X., BARNETT, D., STEPHENS, C. 2013. *Fad or Future: The Advantages and Challenges of Massive Open Online Courses (MOOCs)*.  
Retrieved from <http://www.lindenwood.edu/r2p/docs/ChenBarnettStephens.pdf>. Accessed 12/09/2014
- LEE, P., STEWART, D., CALUGAR-POP, C. 2014. *Technology, media & telecommunications (TMT) trends: Predictions 2014*.  
Retrieved from <http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/Technology-Media-Telecommunications/gx-tmt-predictions-2014.pdf>

LINGVODIDAKTIKA  
TARUN PATEL

SHAH, D. 2013. *MOOCs in 2013: Breaking Down the Numbers*. Retrieved from <https://www.edsurge.com/n/2013-12-22-moocs-in-2013-breaking-down-the-numbers>

TROWLER, V., TROWLER, P. 2010. *Student engagement executive summary*. The Higher Education Academy. Retrieved from [http://eprints.lancs.ac.uk/61684/1/Student\\_Engagement\\_Project\\_Executive\\_Summary.\\_Nov\\_2010.pdf](http://eprints.lancs.ac.uk/61684/1/Student_Engagement_Project_Executive_Summary._Nov_2010.pdf)

YUAN, L., POWELL, S. 2013. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education* Retrieved from <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. Accessed 12/09/2014

Wikipedia. 2012a. *Massive Open Online Course*.

Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Massive\\_open\\_online\\_course](http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course). Accessed 20/06/2013

Wikipedia. 2013b. *Flip teaching*.

Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Flip\\_teaching](http://en.wikipedia.org/wiki/Flip_teaching). Accessed 12/09/2014

Contact

Mr. Tarun Patel

Gujarat Technological University

Shantilal Shah Government Engineering College

English department

Village. Sidsar, Bhavnagar, Pin. 364002, Gujarat

India

Email: tarunjpatel@gmail.com

## O EXPLIKÁCII A ARGUMENTÁCII V AKADEMICKOM DISKURZE

IVETA RIZEKOVÁ

**Abstract**

The aim of the paper is to mediate the latest theoretical knowledge about academic discourse and simultaneously, to point out its applicability in university education. The first part analyses the concept of discourse with special attention to academic discourse. The second part is devoted to the communicative and discourse dimensions of explication and argumentation in academic discourse. The final part offers several suggestions for utilisation of the abovementioned discourse strategies in foreign-language teaching in academic environment.

**Keywords:** discourse, academic discourse, explication, argumentation, foreign language

**Abstrakt**

Cieľom príspevku je sprostredkovať novšie teoretické poznatky o akademickom diskurze a zároveň poukázať na možnosti ich aplikovania v univerzitnom vzdelávaní. Prvá časť analyzuje koncept diskurzu, s orientáciou na akademický diskurz. V druhej časti sa venuje pozornosť komunikačnému a diskurzívnemu rozmeru explikácie a argumentácie v akademickom diskurze. Záver prináša niekoľko námetov na diskusiu o využití uvedených diskurzívnych stratégií v cudzojazyčnej výučbe v univerzitnom prostredí.

**Kľúčové slová:** diskurz, akademický diskurz, explikácia, argumentácia, cudzí jazyk

**Úvod**

Ak chceme hovoriť o akademickom diskurze, je potrebné na úvod objasniť koncept frekventovaného, nie však vždy adekvátne použitého, výrazu diskurz.

Pojem *diskurz* (fr. discours, angl. discourse) sa objavil v lingvistike v 70. rokoch 20. storočia. Pôvodne sa týmto pojmom označovali jednotlivé typy textov, ktorými sa západoeurópski lingvisti (na rozdiel od slovanských) zaoberali viac ako funkčnými štýlmi. V kontexte súčasného lingvistického ponímania je pojem diskurz významovo blízky pojmu text. Avšak výskum diskurzu sa neorientuje na text ako výsledok textotvornej činnosti, ale uprednostňuje dynamický charakter jazykovej komunikácie. Z tohto pohľadu sa dá diskurz chápať ako text, ale aj ako rečový akt, ako sociálna praktika, ako mentálna reprezentácia a v neposlednom rade aj ako kultúrny produkt či názor. Diskurz možno teda považovať za zložitý kognitívno-komunikačný fenomén, ktorý sa stal predmetom skúmania rôznych lingvistických disciplín. V príspevku sú novšie teoretické poznatky niektorých našich a zahraničných lingvistov, psychológov a filozofov východiskovou bázou na skúmanie možností ich efektívneho využitia v pedagogickej praxi.

**Diskurz**

Z lingvistického hľadiska možno považovať diskurz za text s presne vymedzeným vzťahom k určitému prostrediu alebo funkcii (1, 2010, s. 63). Diskurz zahŕňa nielen výpoveď, ale aj hovoriaceho a adresáta, čiže situačný kontext.

Z pohľadu sociolingvistiky je diskurz sociálnym javom. Používanie jazyka je determinované sociálnou realitou, ktorú zároveň aj spätne dotvára a ovplyvňuje. Z adresátov sa tak stávajú interpreti recipovaných názorov a následne aj aktívni produktori nových názorov v rôznych diskurzoch.

Myšlienku neoddeliteľnosti recepcie a produkcie rozvinul aj francúzsky filozof Michel Foucault. Diskurzy definuje ako praktiky, ktoré systematicky formujú objekty, o ktorých hovoria. Diskurzívne praktiky sú ovplyvňované diskurzívnymi vzťahmi, ktoré sú predpokladom toho, aby sa dali príslušné objekty pomenúvať, analyzovať alebo vysvetľovať (1, 2010, s. 66). Teóriu o spojitosti diskurzívnych praktík (t. j. spôsobov, akými sa veciam pripisujú pomenovania a významy) so sociálnymi praktikami (t. j. spôsobmi, akými sa niečo robí v spoločnosti) rozpracoval aj M. Bočák. Podľa nej „význam veciam okolo seba i seba samému dáva v rámci istého diskurzu až človek ukotvený vo svojom sociálnom kontexte“ (opak. cit.). Tento pohľad zásadne narúša tradičné štrukturalistické chápanie jazyka (t. j. jazyk ako nástroj komunikácie a myslenia ľudí o svete) tým, že „objekty sveta nemajú zmysel bez ich reprezentácie prostredníctvom ľudí“ (opak. cit.). „Človek ukotvený v určitom kultúrnom prostredí kategorizuje veci, interpretuje ich a aktívne dotvára – ako individuum či ako súčasť kolektívu“ (opak. cit.). Odmietanie univerzálnych mentálnych štruktúr a podporu myšlienky, že ľudská myseľ je určovaná lingvistickou, sociálnou a kultúrnou praxou, priniesli predstavitelia diskurzívnej psychológie R. Harré a G. R. Gillet. Diskurz označujú ako „sociálne a kultúrne (vy)komunikovaný kontext, kontext rozumění a výkladu, utvárený predovšetím jazykovou komunikáci, a to jednak implicitní (ustálenou), jednak situační (aktuálně se proměňující)“ (2, 2001, s. 528). Diskurz podľa psychológov nie je rozprava o veciach v spoločnosti, ale zavádzanie významov do tohto kontextu, ktoré sa následne odovzdávajú, širia,

## LINGVODIDAKTIKA IVETA RIZEKOVÁ

preberajú a konceptualizujú. Podľa diskurzívnej psychológie udalosť získava význam pre jej účastníka až prostredníctvom diskurzu.

Diskurz sa neraz stotožňuje s dialógom, čiže s rečovou interakciou. Avšak rozdiel spočíva v tom, že dialóg sa používa na syntézu novej informácie v aktuálnom komunikačnom akte, zatiaľ čo diskurz sprostredkúva šírenie informácií v čase.

Michel Foucault chápe diskurz širšie, to znamená v celistvosti produkcie a recepcie kultúry, v systéme spoločensky produkovaných a reprodukovovaných významov. Sumárne by sme mohli povedať, že diskurz sa viaže na konkrétnu tematickú oblasť, súvisiacu s konkrétnym spoločenským konaním, a tvorí tak rámec poznania a komunikovania o tejto oblasti.

### Charakteristika akademického diskurzu

Univerzum akademického diskurzu (v anglosaskom prostredí sa používa pojem *akademický diskurz*, zatiaľ čo francúzske prostredie preferuje *univerzitný diskurz*, ktorý odlišuje od diskurzu akadémie vied) vytvára rôzne diskurzívne realizácie a žánre: vedecké články, monografie, populárno-vedecké texty, didaktické žánre: učebnice, sylaby atď. Ich základnou vlastnosťou je *intertextualita*, pretože kontinuitu zabezpečuje sociálna difúzia vedeckých poznatkov. Každý vedecký text sa totiž opiera o existujúce texty a zároveň rozširuje túto databázu, ktorá bude slúžiť ako zdroj poznania pre nové texty. Nový text a jeho štýl sa chcú buď „odlišovať od toho, čo bolo pred nimi, alebo naopak priblížiť ku kvalitám dobrých, akceptovaných už existujúcich textov a štýlov. Je to vlastne súhlasné či kontroverzné nadväzovanie“ (3, 2003, s. 90). Intertextovosť sa dnes už nechápe iba ako istá súvislosť konkrétneho textu s iným existujúcim konkrétnym textom, ale navyše aj s určitým typom textov, dokonca aj s celou predchádzajúcou kultúrou (opak. cit.).

Študenti by sa mali oboznamovať s univerzitným diskurzom, pretože sú integrálnou súčasťou univerzitného prostredia a zároveň objektom kognitívneho záujmu. V procese výučby by mali nadobudnúť diskurzívnu aj komunikatívnu kompetenciu viažucu sa na toto prostredie. Ak vychádzame z foucaultovskej teórie celistvosti produkcie a recepcie, potom za hlavný cieľ sprístupňovania univerzitného diskurzu môžeme považovať:

- a) rozpoznávanie prototypových schém (pri recepcii), t. j. selekciu a organizáciu poznatkov;
- b) plánovanie, štruktúrovanie a zostavovanie textu (pri produktívnych aktivitách).

### Explicácia

Podľa J. F. Haltého je cieľom *explicácie* dosiahnuť porozumenie. Explicatívne stratégie majú podľa uvedeného autora trojitú perspektívu: komunikačnú, textovú a diskurzívnu. Komunikačná explicácia nastáva v prípade, že nedošlo k porozumeniu v interakcii. Autor chápe textovú explicáciu ako jednu z fáz, ktorá nasleduje po fáze otázok a problematizácie a predchádza fáze záverečnej. Diskurzívna perspektíva znamená, že explicatívna funkcia diskurzu nie je inherentná svojej forme, ale môže poslúžiť ako diskurzívna stratégia napríklad aj argumentačným zámerom (4, 1997, s. 775).

Marie-Jean Borel uprednostňuje práve diskurzívnu dimenziu explicácie, a to predovšetkým na poli argumentácie. Explicáciu považuje za poznávaciu aktivitu, ktorá je neoddeliteľná od reči (opak. cit.).

Je zrejmé, že explicácia má polysémický charakter. Potvrdzujú to jej dva rozmery: interaktívny a kognitívny. Interaktivita smeruje ku komunikovaniu, vzdelávaniu a objasňovaniu; kognitívnosť zasa k rozvíjaniu, interpretovaniu, uvedomovaniu a zdôvodňovaniu. Napriek tomu sa však nazdávame, že explicácia zaujíma a priori výraznejšie miesto v popularizačných a didaktizujúcich žánroch ako vo vedeckých prejavoch.

### Argumentácia

Explicáciu môžeme tiež považovať za akýsi most k argumentácii, ktorej hlavným cieľom je podporiť tézu zodpovedajúcu určitej problematike. Argumentačným diskurzom presvedčame adresáta, aby prijal nový názor, prípadne zmenil svoje konanie. Argumentovanie sa zakladá na logickom myslení, teda schopnosti robiť racionálne úsudky. V procese uvažovania sa posudzujú rôzne aspekty nastolenej otázky, aby sa napokon dospelo k záveru, t. j. k riešeniu problému.

Francúzsky filozof a zakladateľ *novej rétoriky* Ch. Perelman sa pričínal o znovuzrodenie záujmu o problematiku argumentácie. Podľa jeho teórie (Breton, 2006) nie je podstatné, či je téza pravdivá alebo nepravdivá, pretože v argumentácii sa posudzujú predovšetkým názory. Pravdivosť a nepravdivosť výrokov je doménou vied. Týmto prístupom povýšil význam názoru, ktorý je predmetom nášho každodenného života, podstatou nášho rozhodovania. Hodnoty, ako napr. rovnosť, prítomné vo všetkých oblastiach života, nie sú určené na vedecké dokazovanie, ale práve na diskutovanie, argumentovanie, presvedčovanie.

### Aplikácia diskurzívnych stratégií v cudzojazyčnej výučbe

Z vyššie uvedených charakteristík vyplýva, že *explicácia* môže mať rôzne formy a funkcie. Do výučby v cudzom jazyku ju možno včleniť napríklad pomocou nasledovných typov zadaní a cvičení:

- rétorických (porovnávanie, metafora),
- lingvistických (nominalizácia, apozícia),



## LINGVODIDAKTIKA IVETA RIZEKOVÁ

- textových (klasická explikácia, ale aj rozprávanie a opis),
- komunikačných (objasnenie vzťahu),
- diskurzívnych(argumentácia) atď.

Prehľad aktivít rozvíjajúcich *argumentačnú kompetenciu* študentov:

- vyjadrenie názoru na danú tému (metódou indukcie, dedukcie, analógie),
- vyjadrenie názoru za a/alebo proti východiskovej téze, s využitím lexikálnych výrazov súhlasu a odmietnutia,
- enumerácia argumentov, ich selekcia a štruktúrovanie,
- stanovenie cieľa, predpokladu - hypotézy,
- diskusia,
- kategorizácia myšlienok: na tézu, argumenty a príklady,
- výber relevantných dôkazov,
- varírovanie argumentov,
- hodnotenie argumentov,
- hierarchizácia argumentov,
- hodnotenie logického zoradenia argumentov, ich prezentovania, použitia rečníckych prostriedkov a konektorov a pod.

Podmienkou napredovania v tréningu argumentácie na hodinách cudzieho jazyka je, aby študenti pochopili samotný zmysel argumentácie a aby si osvojili nástroje a stratégie, potrebné na začatie, rozvíjanie a zavŕšenie diskurzu v rámci danej témy. Učiteľ cudzieho jazyka by mal vytvárať priaznivú klímu na hodinách, aby sa študenti neobávali vyjadriť svoj názor. Zároveň by ich mal viesť k produkovaniu obsahovo hodnotných, logicky štruktúrovaných a jazykovo korektných prejavov v ústnej i písomnej forme.

### Záver

Ako bolo spomenuté, pri argumentácii sa často porovnávajú hodnoty a kultúrne postoje. Obhajovanie tézy sa opiera o univerzálne platné princípy, ako sú pravda, spravodlivosť, morálka, česť, patriotizmus atď. Pri práci na hodinách, kde sa študenti učia používať argumentačné techniky, je dôležité citlivo reagovať a usmerňovať výmenu názorov v skupine, aby vstup učiteľa do komunikačnej situácie nepôsobil rušivo, mentorsky či dokonca manipulatívne. Odkazy na kultúrne hodnoty, ktoré sú spoločné danému spoločenstvu, umožňujú pochopenie slovných hier, alúzií, konotácií, intertextuality.

### Bibliografické odkazy

1. DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: UK, 2010. 229 s. ISBN 978-80-223-2925-5.
2. VYBÍRAL, Z. 2001. Kritické přivítání diskurzivní psychologie. *Československá psychologie*, XLV, (6), s. 52.
3. MLACEK, J. 2003. *Intertextovost' a stylistika*. Bratislava: SAS 32, 2003, s. 90.
4. POLLET, M. C. 1997. *Discours universitaire ou genre académique (l'explicatif comme zone de (dis)continuité ?* [online]. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph\\_0035-0818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_4195](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4195).

### Použitá literatúra

- BOČÁK, M. 2006. *Stručný slovník masmediální a marketingové komunikácie*. Trnava: FMK UCM 2006 [online]. [http://michalbocak.weebly.com/uploads/2/8/1/2/2812791/bocak\\_slovník\\_media\\_komunikacia\\_2006.pdf](http://michalbocak.weebly.com/uploads/2/8/1/2/2812791/bocak_slovník_media_komunikacia_2006.pdf)
- BRETON, Philippe. *L'argumentation dans la communication*. Paris: Editions La Découverte, 2006, s. 40. ISBN 978-2-7071-4795-0.
- FOUCAULT, M. 1971. *L'ordre du discours*. [online]. <<http://libertaire.free.fr/Foucault64.html>>

### Kontakt

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
E-mail: iveta.rizekova@euba.sk

## PRECEDENTNÉ FENOMÉNY SÚČASNÉHO RUSKÉHO JAZYKA

IRINA DULEBOVÁ

**Abstract**

This article deals with exposed precedential phenomena of current Russian that present language code of Russian culture not only in terms of its text-formation, cognitive and pragmatic potential, but also linguistic didactics and translation. When it comes to methodology this article draws from the newest research done by Russian philology, which elaborates on linguistic forms that codify ethno-cultural realities and occur regularly.

**Keywords:** precedential phenomenon, precedential name, precedential text, precedential expression, precedential situation

**Abstrakt**

V príspevku sa zaoberáme exponovanými precedentnými fenoménmi súčasnej ruštiny ako jazykovými kódmi ruskej kultúry nielen z hľadiska ich textotvorného, kognitívneho a pragmatického potenciálu, ale aj v aspekte lingvodidaktiky a translitológie. Metodologicky vychádzame z najnovších filologických výskumov ruskej jazykovednej školy, ktorá pojem PF zavádza a vníma ho ako jazykové formy, ktoré kódujú bázové etnokultúrne reálie a majú tendenciu pravidelne sa opakovať.

**Kľúčové slová:** precedentný fenomén, precedentné meno, precedentný text, precedentný výraz, precedentná situácia

V odborných filologických kruhoch, predovšetkým v oblasti translitológie a lingvodidaktiky cudzích jazykov, sa ako axióma uznáva fakt, že aj dobrá slovná zásoba a zvládnuté základy gramatiky často nie sú dostačujúcou podmienkou na úspešnú interkultúrnu komunikáciu, pre ktorú je nevyhnutné aj zvládnutie sociokultúrneho kódu spoločnosti, v jazyku ktorej sa komunikácia realizuje. Preto sa vo svojich výskumoch zameriavame na analýzu precedentných fenoménov v súčasnom ruskom jazyku, pričom vychádzať budeme z prevažne lingvokognitívneho prístupu, sformovaného v novom antropocentrickom smerovaní jazykovedy, umožňujúceho analyzovať lingvistické a kognitívne aspekty jazykovej komunikácie v ich jednote.

Trendom filologických výskumov posledných desaťročí je zmena vedeckej paradigmy výskumu jazyka zo štrukturalistických metód na antropocentrické, keď už nie je v centre záujmu len jazykový systém sám osebe, ale dôraz sa prenáša na hovoriaceho, čo sa zákonite stalo impulzom pre vznik nových filologických disciplín *etnopsycholingvistiky*, *pragmalingvistiky*, *kognitívnej lingvistiky*, *lingvoreálií* a *lingvokulturoológie*, ktoré skúmajú jazyk v bezprostrednom kontakte s etnokultúrou.

Priekopnícku úlohu z daného hľadiska mala práca svetoznámych ruských filológov Vereščagina a Kostomarovova *Jazyk i kultura* (1973), ktorí v rusko-anglickom porovnávacom pláne analyzovali etnokultúrny obsah jazykových jednotiek, pričom používali termín *фоновые знания* (fónové vedomosti). V ruskom slovníku lingvistickej terminológie už v roku 1966 Achmanovová definuje fónové vedomosti ako „*spoločné poznatky o reáliách hovoriaceho a počívajúceho, ktoré sú základom jazykovej komunikácie*“ (Achmanovová, 1966, s. 498). Uvedená definícia je v ruskom vedeckom priestore dodnes najpopulárnejšia. Vereščagin a Kostomarov v tejto súvislosti tvrdia, že fónové vedomosti sa delia na aktuálne vedomosti a na vedomosti kultúrneho dedičstva daného jazykového spoločenstva (Vereščagin, Kostomarov, 1973, s. 27). V. Chajrullin hovorí o potrebe „*rozlišovať kultúrne a kognitívne – sémantické osobitosti súhrnu našich vedomostí o svete*“ (Chajrullin, 1995, s. 37). O. Kamenskaja rozlišuje prvotné kognitívne modely, vznikajúce ako výsledok bezprostrednej interakcie človeka s obklopujúcou ho realitou, a druhotné, t. j. sformované ako výsledok analýzy a syntézy informácií (Kamenskaja, 1990, s. 49).

Donedávna sa pozornosť filológov najčastejšie sústreďovala na historické a sociálne pozadie umeleckých textov. Dobré známe a populárne sú napríklad komentáre – interpretácie Jurija Lotmana a Vladimira Nabokova k *Eugenu Oneginovi* od A. S. Puškina a pod. Lotman uvádza, že „*большая группа лексически непонятных современному читателю слов в «Евгении Онегине» относится к предметам и явлениям быта как вещественного (бытовые предметы, одежда, еда, вино и пр.), так и нравственного (понятия чести, специфика этикета, правила и нормы поведения) и социального (служебная иерархия, структура общественных отношений и пр.). При этом недостаточно объяснить, что означает то или иное название, существенно указать, являлась ли та или иная вещь модной новинкой или обломком старины, какую художественную цель преследовал Пушкин, вводя ее в свой роман*“ (Lotman, 1980, s. 98). Filológia však postupne nastúpila cestu hľadania etnokultúrnych univerzálií v jazykových jednotkách a etnopsychologických základov v jazyku rôznych diskurzov vrátane bežnej komunikácie, čo je napríklad aj nosná idea známej práce J. N. Karaulova *Russkij jazyk i jazykovaja ličnost'* (1987), v ktorej popredný ruský lingvista analyzuje pojem *jazyková*

osobnosť ako „neopakovateľnosť individuality v komunikačnom procese“ (Karaulov, 1987, s. 56) a taktiež rozširuje pojem *jazykový obraz sveta* a pre súčasnú ruskú jazykovedu je zrejme najaktuálnejší jeho termín *precedentný text*.

V najnovších filologických výskumoch sa spomínajú precedentné fenomény (ďalej len PF), ktoré sa podmienenčne delia na precedentné texty, precedentné mená, precedentné situácie a precedentné výrazy (Krasnych, 2001). PF môžeme vnímať ako jazykové formy, ktoré kódujú bazové etnokultúrne reálie s typickým obsahom pre konkrétnu kultúru, majúce tendenciu pravidelného opakovania sa. Takto ponímaný PF môžeme chápať ako slovo ponorené do etnokultúry. Práve na uvedenom pozadí si nachádza svoje miesto lingvokulturoológia ako „komplexná vedecká disciplína integrujúceho typu, ktorá skúma vzájomné prepojenie kultúry a jazyka v komunikačnom procese a ktorá odráža tento proces ako jednotnú štruktúru jazykového a extrajazykového obsahu pomocou systémových metód s orientáciou na súčasné komunikačné priority a kultúrne podmienky“ (Vorobjov, 1997). Vorobjov používa termín *lingvokultúra* ako hlavnú etnokultúrnu komunikačnú jednotku. Vyššie uvedená antropocentrická paradigma používa v súčasných filologických výskumoch aj iné pojmy, ako napríklad *textové reminiscencie* (D. Suprun), *logoepistéma* (N. Burvikovová, V. Kostomarov) a pod. Na X. svetovom kongrese Učiteľov ruského jazyka (MAPRJAL) v r. 2003 sa najväčšia pozornosť svetovej rusistiky sústredila na výskum jazyka z pozície jeho konceptosféry. Veľmi dôležitá v tomto smere je práca J. Stepanova *Konstanty: Slovar ruskoj kultury*, v ktorej autor uvádza základný termín *koncept* a definuje ho ako „základnú bunku kultúry v mentálnom svete človeka“ (Stepanov, 2003). Autor rozpracoval metódu výskumu jazykových konceptov, ktorá objektivizuje sémantiku jednotlivých jazykových jednotiek v konkrétnej etnokultúre prostredníctvom reprezentačných textových (umelecká literatúra, folklór, filozofická a náboženská spisba) a lingvistických (výkladové, etymologické a encyklopedické slovníky) zdrojov. Na dielo J. Stepanova logicky nadväzuje dvojdielny *Russkij asociativnyj slovar* Karaulova, v ktorom sa význam slov – konceptov objektivizuje na základe spontánnych asociačných reakcií na konkrétne slová-stimuly. V uvedenom duchu rozvíjajú vlastné výskumy aj iní filológovia, ako napríklad I. Maslovova vo svojej knihe *Vvedenije v kognitivnuju lingvistiku* (2006), ktorá sa v Rusku stala mimoriadne populárnou. V medzinárodnej interakcii často vznikali situácie, ktoré podľa Štefančíka „v značnej miere vychádzajú zo vzájomného nepoznania kontaktujúcich sa kultúr, čo platí aj pre jazykovú úroveň. Dnes aktualita tohto javu vzrastá, nakoľko proces migrácii v dnešnom svete sústavné sa rozširuje, a nadobudnutiu jazykových a následné komunikačných kompetencií prisťahovalcami sa prikladá mimoriadne dôležitý význam v celej Európskej únii“ (Štefančík, 2014, s. 30). Najnovšie lingvokulturologické metódy umožňujú prekonávať tieto bariéry, filologické disciplíny sa stávajú reálnym prostriedkom medzinárodného porozumenia a sú v podstate antropológiu v najširšom zmysle tohto slova.

V prvom rade je to výzva k humanizácii medzikultúrneho poznávacieho procesu, ktorá vytvára predpoklady na vytváranie vzájomnej úcty v súčasnom svete plnom konfliktov. Zdrojom nevráživosti sú často vzájomne nesprávne pochopené koncepty jednej etnokultúry druhou. Vedome sa tieto koncepty zneužívajú aj v súčasnosti, a preto je mimoriadne dôležité a prínosné, že „rozhodnutí Rady ministrov školství z února 1976 deklarovalo zaměření na všechny sféry vzdělávání, přičemž hlavní důraz byl kladen na odstranění překážek přístupu ke vzdělání v rámci multikulturní Evropy a na spolupráci jednotlivých vzdělávacích institucí na příslušných úrovních. Podpora výuky cizích jazyků a poznávání jiných kultur proto náležely k prioritám programu“ (Hrušková, 2013, s. 224).

Naším cieľom je výskum jazyka prostredníctvom jeho základných semiotických jednotiek, ktoré najobjektívnejšie reprezentujú jeho nositeľa. Z hľadiska interkultúrnej komunikácie a didaktiky ruského jazyka ako cudzieho, ale taktiež z prekladateľského hľadiska je mimoriadne dôležitý *lingvokultúrny rozbor* predovšetkým *precedentných fenoménov*, ktoré sa najčastejšie používajú v súčasnom mediálnom diskurze. Takto smerujúci filologický výskum pomáha vytvárať istú hierarchiu PF v jednotlivých etnokultúrach. Napríklad v ruskej kultúre ide jednoznačne o dominantnú pozíciu PF, ktoré pochádzajú z ruskej literatúry. Hierarchizácia PF umožňuje objektivizovať poznatky o každej kultúre a na tomto základe odhaľovať značné rozdiely v etnopsychologických vlastnostiach jednotlivých etnických kolektívov. Vo výskume plánujeme sústrediť pozornosť na precedentné texty a výrazy z literárnych, folklórnych, oficiálnych, ideologických, kultúrnych, historických zdrojov. Okrem toho budeme podrobne analyzovať aj precedentné mená (onymá), ktoré sa komunikačne využívajú v každej kultúre, avšak v každej so značne rozdielnou lingvokultúrnou interpretáciou. Precedentné mená nám približujú udalosti, fakty, osoby (mytologické, literárne, historické a súčasné, z rôznych sfér života), filmové a iné umelecké postavy významné pre danú jazykovú a kultúrnu komunitu.

Za precedentnými fenoménmi možno odhaliť veľmi bohaté etnoreálie so psychologickou prioritou v jednotlivých kultúrach. Mladá generácia má oveľa menšie možnosti identifikovať reálny obsah podobných PF, ktoré sú pre inú kultúru bezekvivalentnými jednotkami. Na základe lingvokulturologického výskumu reprezentačných textov plánujeme vytvoriť hierarchiu najtypickejších precedentov, ktoré umožňujú objektívne precizovať osobitosti ruskej kultúry a umožniť lepšie pochopenie toho, čomu sa hovorí ruský kultúrny archetyp. V našom výskume budeme vychádzať z koncepcie, ktorá je najrozšírenejšia v ruskej tradícii a podľa ktorej sa k precedentným fenoménom radia precedentné texty, precedentné situácie, precedentné mená a precedentné výroky (výrazy). „Precedentné fenomény sú základnými elementmi kognitívnej bázy, ktorá je súhrnom všetkých vedomostí a predstáv v danom jazyku a v ktorej sú zakódované národnostne determinované minimalizované predstavy“ (Gudkov, 2003, s. 130). Podľa miery ich popularity sa rozdeľujú na univerzálne-precedentné (универсально-прецедентные), ktoré dobre pozná každý vzdelaný človek žijúci v dnešnej dobe, národno-precedentné (национально-прецедентные), známe každému



predstaviteľovi určitého jazykového a kultúrneho (lingvokultúrneho) spoločenstva, a takisto aj sociálno-precedentne (социумно-прецедентные), známe iba predstaviteľom jednotlivého socia. V ruskej lingvistiky dnes sa rozlišujú precedenty verbálne: precedentné meno a precedentný výraz (výrok), a precedenty verbalizované: precedentný text a precedentná situácia (Красных, 2003). Autori skúmajúci daný jav (Гудков, Захаренко, Красных, Багаева) najčastejšie charakterizujú precedentné fenomény nasledovne: *Precedentný text je ukončeným produktom rečovo-kognitívnej činnosti, predikatívnou jednotkou, zložitým znakom, sumou komponentov významu, ktorá nezodpovedá jeho zmyslu. Precedentný text je dobre známy ľubovoľnému členovi strednej vrstvy patriacemu do národno-kultúrnej spoločnosti.* Medzi známe ruské precedentné texty tradične radia najznámejšie diela umeleckej ruskej literatúry, napr. *Eugena Onegina, Vojnu a mier, Annu Kareninovu*, básne od Puškina, Lermontova, Bloka, Majakovského, Jevtušenka, texty známych piesní a romancí, reklamy, anekdoty, politické publicistické texty a pod. Vedie k tomu aj tradičné, v ruských školách dodnes zaužívané memorovanie naspamäť nielen poetických textov (básni, bájok, úryvkov z poém a pod.), ale aj rozsahom väčších známych ruských prozaických textov (napr. *Rusky jazyk* od I. S. Turgeneva, úryvok *Птица-тройка* z *Мёртвых душ* od N. V. Gogoľa, *Песня о Буревестнике* od M. Gorkeho, *Что же счастье* z novely *Чук и Гек* od A. Gajdara a pod.).

Precedentná situácia predstavuje „vzorovú“ situáciu, spojenú so súborom určitých konotácií, diferenčných príznakov, ktoré vchádzajú do kognitívnej bázy nositeľov jazyka (Красных, 2002, s. 47), napríklad *Совет в Филях, холодная война, оттепель, раскулачивание, семнадцатый год, тридцать седьмой год.* Precedentnými situáciami sa môžu stávať aj precedentné výrazy (*Москва – третий Рим, Смутное время*), ale aj precedentné mená (*Бородино, Ходынка, поле Куликово, Чернобыль*).

Precedentné meno je individuálne meno, vlastné meno (onymum), spojené s dobre známym textom (napr. *Пеçорин, Їїçиков, Onegin, Mitrofaniška*) alebo so známou reálnou resp. vymyslenou precedentnou situáciou (*Ivan Susanin, княгиня Марья Алексевна, Павлик Морозов*). Je to zložitý znak, pri použití ktorého sa v komunikácii nekladie dôraz na denotát (referenta), ale na súhrn diferenčných príznakov daného precedentného mena. Precedentné meno sa skladá z jedného elementu (*Lomonosov, Kutuzov, Smolny*) alebo z viacerých elementov (*Kulikovo pole, Ostap Bender*), označujúc pritom jediný pojem. Názvy niektorých známych precedentných textov sa taktiež môžu stať precedentnými menami v prípade ich metaforického použitia, ako napríklad *Одиссея*, čo je obrazné pomenovanie nebezpečnej cesty (Красных, 2002). Niektoré precedentné mená majú výrazné atributívne príznaky, ktoré daný obraz robia viac metaforickým, výraznejším, zapamätateľným, dodávajú mu ironickú konotáciu a rozširujú jeho transformačný potenciál. Spomeňme napríklad *ясу попа Гапона, кепку Ленина, пенсне Троцкого, трубку Сталина, усы Гитлера* atď. Podľa názoru D. Gudkova, práve precedentné meno je svojráznym jadrom celej kategórie precedentnosti, nakoľko niekedy označuje nielen precedentné texty, ale aj precedentné situácie.

*„Precedentné mená v diskurze sú názvy a pomenovania známych historických a vymyslených osobností, udalostí a jednotlivých objektov materiálnej a duchovnej kultúry v danom lingvokultúrnom spoločenstve, ktoré sú kognitívne a emočne významné pre všetkých socializovaných predstaviteľov danej jazykovej kultúry. Precedentné mená sú onymá rôznych druhov, ktoré v diskurze vystupujú ako frazémy/idiómy, spojené s určitými historickými a kultúrnymi námetmi. Používanie PM v priamom alebo prenesenom význame predpokladá u používateľov aspoň základné vedomosti encyklopedického charakteru“* (Красных, 2011).

Precedentná výpoveď (precedentný výraz alebo výrok) je reprodukčný produkt rečovo-kognitívnej činnosti. Ide o ukončenú jednotku, ktorá môže i nemusí byť predikatívna. Je to zložitý znak, súhrn významov jednotlivých komponentov, ktoré sa nerovnajú súhrnnému denotačnému zmyslu jeho elementov. Konečný zmysel, celková sémantika výrazu je vždy širšia ako jednoduchý súčet významov. Napríklad dobre známy sovietsky *писать в стол* (precedentný výraz z čias ZSSR) neznamena len *писаť do stola, писаť do priečinky*, ale aj *писаť bez nádeje vo vydanie knihy* (kvôli cenzúre a pod.). Sémantika je jasná Slovákom, Čechovi, Rusovi, ale nemusí byť vôbec jasná napríklad Fínovi alebo Švédovi, ktorí nemajú skúsenosť zo života počas socialistického režimu. Do kognitívnej bázy vchádza samotná precedentná výpoveď ako taká alebo celková suma jeho významov – zmyslov. Precedentná výpoveď sa neraz reprodukuje v reči nositeľov ruského mentálno-lingválneho komplexu, ktorí v nej následne nemusia vidieť literárny alebo historický zdroj, ale aj napriek tomu cítia všetky konotačné odtiene, ako napríklad ironiu a výsmech v znakových ruských literárnych precedentných výrazoch: *командовать парадом буду я; смешенье языков французского с нижегородским; в жизни всегда есть место подвигу; на блюдечке с голубой каёмочкой; осетрина второй свежести* a pod. K precedentným výpovediam patria aj citácie z textov rôzneho charakteru (*Что robiť? Кто же на vine?*), výroky známych osobností a niektorí autori k nim radia aj frazeologické jednotky<sup>1</sup> (Красных, 2002). Precedentný výraz môže charakterizovať napríklad aj nejakú precedentnú situáciu (*Народ безмолвствует*)

<sup>1</sup> Problematika zaradenia frazém a niektorých metaforických modelov k precedentným fenoménom (obzvlášť z paremiologického fondu) je dodnes v ruskej jazykovede široko diskutovaná. Najväčšou zástančičkou zaradenia metaforických modelov medzi PF je napríklad, N. Kuzminovová. V jej monografii (1998) je danému druhu precedentnosti venovaná cela kapitola. Nachimovová, naopak, tvrdí, že metaforickosť a precedentnosť sú mimoriadne podobné a blízke jazykové fenomény, ale pri tom sú to samostatné javy, ktorým je aj napriek ich často hraničnej povahe predsa len vlastná určitá autonómnosť. Podľa názoru A. Supruna vzájomné vzťahy frazém a textových reminiscencií sú veľmi zložené a „je dostatočne veľa dôvodov predpokladať, že aj niektoré príslovia a porekadlá taktiež vznikli z textových reminiscencií, avšak následné zdrojové texty boli zabudnuté“ (Suprun, 1994, s. 26). Frazeologizmy ako precedentné fenomény sa opisujú vo viacerých publikáciách (Aleksejenko, 2003; Pikulevová, 2003; Smulakovskaja, 2004; Nachimovová, 2004 a inf).

alebo zahŕňať precedentné meno (*Партия и Ленин – близнецы-братья; Молчалины блаженствуют на свете! Начинается земля, как известно, от Кремля; Тяжела ты, шапка Мономаха! Было дело под Полтавой*).

Z hľadiska textotvorného potenciálu a komunikačného zámeru používania precedentných fenoménov im súčasní autori pripisujú množstvo funkcií. Za účelom systematizovať dané funkcie následne vymenúvame a charakterizujeme len tie, ktoré sú spomenuté vo viacerých klasifikáciách a s ktorými sa na základe vlastných pozorovaní a analýzy fungovania precedentných fenoménov v súčasnom ruskom jazyku úplne stotožňujeme. V prvom rade sa PF používajú prevažne so zámerom *emocionálneho hodnotenia* a v zásade nie sú náročné na presnosť a logiku formulácie, pretože vyjadrujú predovšetkým subjektívny vzťah autora (Gudkov, 2003). V druhom rade je dôležitá *modelujúca funkcia* PF, formujúca predstavy o okolitom svete v tvare určitého modelu, jazykového obrazu sveta nositeľov určitého jazykového spoločenstva. *Pragmatická funkcia* PF sa prejavuje prevažne snahou používateľa ovplyvniť adresáta, zmeniť jeho obraz sveta, nanútiť mu určitý systém hodnôt a je mimoriadne dôležitá vo fungovaní diskurzívnej opozície *svoj verzus cudzí*. Neprehliadnuteľná je aj *funkcia estetická*, keď sú PF vnímané recipientom ako prejav estetického hodnotenia sveta a pútajú pozornosť svojou nezvyčajnou formou vyjadrovania. Niektorí odborníci sa dokonca pozerajú na PF ako na jeden z druhov metafory (i keď PF sa nepoužíva vždy iba v metaforickom a prenesenom význame), ich vnímanie je často analogické vnímaniu metafory, ktorá je jedným z hlavných prostriedkov estetického pôsobenia. Tzv. *kódovacia funkcia* slúži na zisťovanie a realizáciu spoločných prvkov v mentálnej a verbálnej základni autora a percipienta, ktorí sa tým, že chápu všetky konotácie použitého PF, stávajú *svojimi* a vytvárajú svojrázny tím ľudí zmýšľajúcich rovnako, s podobnými názormi. Funkcia ponúkajúcej svojráznej jazykovej hry napomáha upútavaniu pozornosti. Veď autor v podstate akoby dáva adresátovi malú hádanku. Radosť a podvedomá intelektuálna spokojnosť adresáta, ktorý tejto hádanke rozumie hneď, veľmi pomáha jeho úprimnému, spontánnemu záujmu o text a komunikáciu robí menej formálnou. V súvislosti s PF sa dosť často spomína aj *funkcia eufemistická*, ktorá pomáha zjemniť podstatu povedaného a vyjadriť nevyhnutnú informáciu menej agresívnym spôsobom. Chceli by sme však dodať, že veľmi často sa v procese analýzy ruských textov, predovšetkým v oblasti politického diskurzu, stretávame aj s opačným procesom – *dysfemizáciou*, t. j. zámerným používaním PF ako urážajúceho pomenovania alebo hrubého výrazu.

Z didaktického a translátologického hľadiska je dôležité pochopiť, že PF je mimoriadne dôležitý, čo je pri preklade publicistického textu zvlášť rozhodujúce. Recipient – študent a budúci prekladateľ musí najprv daný precedent doslova vycítiť, v ideálnom prípade ho spoznať, na čo je prevažne aj zamerané naše pedagogické úsilie na hodinách lingvostilistiky, interkultúrnej komunikácii a lexicológii. Následne musí študent pochopiť intertextuálne, precedentné pozadie zodpovedajúce výrazu a taktiež s ním spojenú konotáciu v ruskej kultúre (resp. to sám zistiť, samostatne sa dozvedieť) a až potom zväziť, či existuje v slovenčine podobný jazykový ekvivalent (čo je v prípade biblizmov, latinizmov a podobných medzinárodne známych PF viac ako pravdepodobné). V najhoršom (i keď dosť pravdepodobnom) prípade, keď slovenčina nemá podobný ekvivalent a pri doslovnom preklade nemá slovenský adresát šancu danú jazykovú jednotku textu pochopiť, nastupuje jedna z najťažších fáz – *fáza prekladateľskej kreativity*, hľadania podobného PF alebo aspoň podobne konotačne zafarbeného a sémanticky adekvátneho výrazu v slovenskom jazyku. Keď sme študentom zadali preklad článku s názvom *Россия останется без двух главных союзников* do slovenského jazyka, väčšina z nich nerozumela, prečo sa v názve spomínajú spojenci, ktorí sa neskôr v samotnom texte článku nevyskytujú. Čo sú to (v dnešnej politickej turbulentnej dobe!) za spojenci Ruskej federácie? Dedukciou sa dopracovali k mnohým výsledkom, ako napríklad Čína s Brazíliou alebo Bielorusko s Kazachstanom, dokonca aj Česko so Slovenskom. Táto nie veľmi produktívna diskusia trvala iba niekoľko minút, pokiaľ sa jedna študentka dovŕtčila, že za tým bude určite nejaké precedentné pozadie, a vyhľadala na internete (zadala do vyhľadávača Google slová *Россия, два главных союзника*) všetkým Rusom dobre známy (nie však Slovákom), a teda len pre ruskú kultúru precedentný výraz „*У России есть только два союзника: её армия и флот*“, výrok ruského imperátora Alexandra III (1845 – 1894), ktorý bol zároveň jeho zahraničnopolitickým krédom. Iná verzia znie: „*У России нет друзей, а есть только два верных союзника – её армия и флот*“, to však nemení podstatu veci. Buď poznáme precedentný výraz „*Rusko má len dvoch spojencov: vlastnú armádu a námorníctvo*“ a následne chápeme každú jeho transformáciu v súčasnom diskurze, alebo nepoznáme a hádame, čo sú to za konkrétni spojenci. Študentom sa ihneď zdali jasnejšie aj nadpisy typu *Rusko má dnes len dvoch spojencov: vlastnú ropu a plyn* a podobné aktualizácie daného precedentného výroku.

Ovládanie významu jednotlivých slov, ale aj chápanie zložitých jazykových javov, ktoré fungujú v precedentných fenoménoch v cudzom jazyku pokladáme za predpoklad na úspešnú cudzojazyčnú komunikačnú a následne aj prekladateľskú kompetenciu.

### Zoznam bibliografických odkazov

- АХМАНОВА, О. 1966. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.  
 ВЕРЕЩАГИН, Е., КОСТОМАРОВ, В. 1973. *Язык и культура*. Москва: Русский язык, 1973.  
 ВОРОБЬЁВ, В. 1997. *Лингвокультурология: теория и методы*. Москва, 1997.



TRANSLATOLÓGIA  
IRINA DULEBOVÁ

- ГУДКОВ, Д. 2003. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва, 2003.
- КАМЕНСКАЯ, О. 1990. *Текст и коммуникация*. Москва: Высшая школа, 1990.
- КРАСНЫХ, В. 2003. „Свой“ среди „чужих“ : миф или реальность? Москва, 2003.
- КРАСНЫХ, В. 2001. *Основы психолингвистики и теории коммуникации*. Москва, 2001.
- ЛОТМАН, Ю. 1980. *Роман А. С. Пушкина „Евгений Онегин“*. Комментарий. Ленинград: Просвещение, 1980.
- СТЕПАНОВ, Ю. 2001. *Константы: словарь русской культуры*. Москва, 2001.
- ХАЙРУЛЛИН, В. 1995. *Когнитивные и культурологические аспекты перевода*: Докторская диссертация. Москва, 1995.
- HRUŠKOVÁ, L. 2013. Úroveň cizojazyčných řečových dovedností v počáteční výuce. In: *STRANOVSKÁ, E. a kol. Intervencia v učení sa cudziemu jazyku*. Praha: Verbum, s. 238.
- ŠTEFANČIK, R. 2014. Význam jazyka v procese integrácie cudzincov. In: *Jazyk a spoločnosť : zborník vedeckých prác*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, 2014, s. 27 – 35.

**Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0347/15 *Parlamentný jazyk v koncepte štíepnych línií*.**

Kontakt  
Mgr. Irina Dulebová, PhD.  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Filozofická fakulta  
Katedra rusistiky a východoeurópskych štúdií  
Gondová 2, 814 99 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: duleba@chello.sk

PRI ČÍTANÍ A PREKLADANÍ...  
MOMENTKA K ALBERTOVI CAMUSOVI

LADISLAV LAPŠANSKÝ

**Abstract**

The contribution deals with the literary fact presented in two similar novels by the same writer. The comparison offers a portion of comparative approach which may be understood as intrapersonal. It may present both personal and integrative or repeated qualities.

**Keywords:** interior comparison, tenses system, narration, translation

**Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá literárnou skutočnosťou nastolenou dvoma podobnými dielami od toho istého spisovateľa. Porovnanie ponúka zlomok komparatívneho prístupu, ktorý môžeme chápať ako intrapersonálny. Môže pri rozmanitej odlišnosti naznačiť kvalitu osobnú a zároveň integrujúcu a opakujúcu sa.

**Kľúčové slová:** vnútorná komparácia, sústava časov, rozprávanie, preklad

Nekompromisným posunom času prešlo sto rokov od narodenia francúzskeho spisovateľa, filozofa a moralistu Alberta Camusa (\*7. november 1913, Mondovi – †4. január 1960, Villeblin, Francúzsko). Výstavkou z jeho života a diela vo verejných priestoroch Ekonomickej univerzity v Bratislave si výročie pripomenula Katedra románskych a slovanských jazykov. Čosi z výzvy doľahlo do týchto riadkov. A mohlo aj viac... Takmer celé Camusovo dielo, neporovnateľne bohatšie než v úvodnej vete vyznačených vlastností, znamenalo otras až zvrat v morálke prevažnej časti spoločnosti bien pensants. Vyzeralo to, ako úslužné prevolanie lojalistov uzrozmenejších s riadením establishmentu pod pláštikom krízy hodnôt v európskej spise. A samozrejme tzv. pokroku, aby sme nezabudli. Ustanovizní na tento morálny výskum nikdy nechýbalo a len tu a tam sa zdvihli hlasy o nahote vládnucích morálok. Medzi nimi vo svetovom meradle zaznela explozívna výstraha v podobe románu Cudziniec (1942, a neskôr v nespočetných vydaniach a prekladoch). Príbeh o individuálnej slobode dotiahnutej do absurdna, poddávajúci sa výkladovému očisteniu do elementárnej podoby. Podobne ako jeho protagonista Meursault v pleskote vražedných výstrelov, čo zazneli ako „štyri krátke zaklopania na bránu nešťastia“.

Čítajúc a do istej miery aj interpretujúc toto rozsahom nevelké, no univerzálnym rozšírením svetové dielo, jeho pomerne jasne vytyčené<sup>1</sup> a vyhranené sekvencie (smrť a pohreb matky, presahujúce evokácie epizódy s Máriou, proces) vcelku očakávane nasmerujú kritické vnemy na iné, po rokoch sprístupnené dielo Alberta Camusa. La mort heureuse (Šťastná smrť) Cudzinca predchádza aj predjíma a paradoxne materiálne aj nasleduje. Albert Camus ho začal písať pred Cudzincem v 30-tych rokoch. Napokon jeho viaceré nedokončené verzie zanechal v prospech koncipovania Cudzinca, aby potom ako Šťastná smrť vyšli posmrtné s vyše desaťročným odstupom (1971). Pre historika aj teoretika literatúry je to takmer školský príklad tézy o ohraničenej tematike, ktorá hovorí o ustavičných autorských návratoch k tým istým témam. „*Et s'il arrive parfois que Camus ait dépassé les formes de sensibilité qu'il s'attache à décrire, cette légère distance qui lui permet de faire œuvre d'art ne l'empêche pas de se mettre tout entier dans ce qu'il dit, « admirable conjonction d'une personne, d'une action et d'une œuvre » (Sartre). Toujours présent dans son œuvre, bien qu'il s'interdise la confession ou l'autobiographie, Camus n'a sans doute pas le pouvoir de multiplier indéfiniment les fictions. Mais c'est précisément le retour, au fil des œuvres, des mêmes thèmes et des mêmes situations qui donne son unité à cette œuvre en perpétuel renouvellement. On reconnaîtra ainsi, de ses premiers textes aux derniers, les images ensoleillées de l'Afrique du Nord et de la Méditerranée, les situations d'emprisonnement (cellules de condamné à mort, villes emmurées ou encerclées de canaux), l'univers du procès, du réquisitoire et du meurtre légal, la révolte devant le scandale du mal »*“ (Bersani, 1980, 34). Menej vyberane môžeme tento dlhší citát zhrnúť tak, že autor stále píše tú istú knihu. V rámci jedného autorského subjektu to spravidla predstavuje ideálny genetický rad a môže poslúžiť ako nástroj porovnávacej literatúry. Šťastná smrť sa radí k trom Camusovým románom, ktorých sú tým činom štyri. Z tohto nevyčerpávajúceho (obrazne aj prenesene) náznaku problematiky môže presvitnúť kritický alebo len pedagogický pohľad na dve príbuzné diela a sekundárne aj prekladový rozmer.

**Text – predmet prekladu**

Prekladová dimenzia ako spôsob interpretácie sa nenútene vlúdi na popredné miesto uvažovania pri čisto

<sup>1</sup> Cudziniec sa delí na dve symetrické časti, prvá má 6, druhá 5 kapitol. Šťastná smrť pozostáva z dvoch častí Mort naturelle (Prírodná smrť) a Mort consciente (Vedomá smrť), prvá má 5, druhá takisto 5 kapitol.

teoretickej predstave konkurentného prekladu oboch spomínaných Camusových diel. V dobrej viere v prevoditeľnosť všetkého prevedieme dynamické slovesné časy z Cudzince do slovesnej sústavy cieľového jazyka. Jazyka, ktorý na rozdiel od francúzštiny nevyvíka paletou viacerých minulých časov. Z tejto sústavy, rozšírenej o prostriedky podmienky a spojovacieho spôsobu, však plnohodnotne čerpá nositeľ Nobelovej ceny za literatúru Albert Camus na ploche dvoch uvedených románov. Spreneverí sa potom požiadavke úspešného a dobrého prevodu prekladateľ, keď bude prekladať komplikovanejšie dielo *Šťastná smrť*? V tomto románe, predchodcovi Cudzince, autor systémovo, dovoľme si povedať, ťaží zo zmeny perspektívy postavy Mersaulta (ktorý nie je rozprávačom v Ja-forme na rozdiel od Meursaulta z Cudzince).

«*Un peu avant la villa, la route débouchait sur une petite place garnie de bancs et de jardins. De précoces géraniums rouges parmi des aloès gris, le bleu du ciel et les murs de clôture blanchis à la chaux, tout cela était si frais et si enfantin que Mersault s'arrêta un moment avant de reprendre le chemin qui de la place descendait vers la villa de Zagreus. Devant le seuil il s'arrêta et mit ses gants. Il ouvrit la porte que l'infirme faisait tenir ouverte et la referma naturellement. Il s'avança dans le couloir et, parvenu devant la troisième porte à gauche, il frappa et entra. Zagreus était bien là, dans un fauteuil, un plaid sur les moignons de ses jambes, près de la cheminée, à la place exacte que Mersault occupait deux jours auparavant*» (Camus, 1971, 25 – 26). Mersault (aby sme vybrali aspoň jeden spoločný a dôležitý motív) zastal pred osudovými dverami, za ktorými bude vraždiť (*Šťastná smrť*), celkom podobne ako Meursault, keď zabitím zaklopal na dvere nešťastia (Cudzinec).

### Text – predmet kritiky

K jednému z nich, Cudzincovi, Sartre vykonal rozbor a zistil, že zložený minulý čas „pán Camus“ zvolil pre svoj príbeh preto, aby zvýraznil osamotenie každej frázovej jednotky. A tým aj izolovanie jej obsahu. *Passé défini* (*passé simple*), používaný spravidla v rozprávačských konfiguráciách iných Camusových diel, ako „Il se promena longtemps“, je vyjadrením súvislosti a kontinuity a je pravda, že v naratívnom systéme Ja-rozprávania nenachádza dosť logické uplatnenie. Román Cudzinec (podľa J. P. Sartra „*récit*“) sa realizuje rozprávačsky v 1. osobe jednotného čísla a slovesne v činných časoch *passé composé*, *imparfait* a *plus-que-parfait*, podmienky a spojovacieho spôsobu. Na jednej strane sa usudzuje, že týmto triumvirátom živých časov sa nesleduje ich „presná úloha osebe“ a že sú neutrálne (Cabillau, 1971, 866 – 874), čím sa vlastne dotuje poetika existencializmu. Iný názor si všima spätosť protagonistu s istým psychologickým stavom, v ktorom je málo stôp zvláštneho duševnej „výkonnosti“ Meursaulta. Nie je spochybnením integrálnosti tohto protagonistu, ak naznačíme duševnú kvalitu tohto hrdinu: jednoduché uvažovanie, ploché (až na viaceré pasáže, medzi ktoré napríklad patrí záverečný motív prvej časti Cudzince, ako aj páľčivá evokácia slnka) nenasvedčujú košatosť vnímania ústredného hrdinu. Priezračnosť skladby k tomu navyše pôsobí ako kontrapunkt k vnímaniu Mersaulta v *Šťastnej smrti*.<sup>2</sup> „*A l'horizon, un petit vapeur est passé et j'en ai deviné la tache noire au bord de mon regard, parce que je n'avais pas cessé de regarder l'Arabe. J'ai pensé que je n'avais qu'un demi-tour à faire et ce serait fini. Mais toute une plage vibrante de soleil se pressait derrière moi. J'ai fait quelques pas vers la source. L'Arabe n'a pas bougé. Malgré tout, il était encore assez loin. Peut-être à cause des ombres sur son visage, il avait l'air de rire. J'ai attendu. La brûlure du soleil gagnait mes joues et j'ai senti des gouttes de sueur s'amasser dans mes sourcils*“ (Camus, 1957, 88 – 89).

Jednoduchosti zodpovedá aj pokrytie fabuly a sujetu troma rozhodujúcimi minulými časmi. Zložený minulý čas, imperfektum, dávnominulý čas a plus gramaticko-verbálne kategórie slúžia jednoduchému prítomnostnému a pri zriedkavom podmienovacom spôsobe alebo budúcom čase pozitívnemu uchopeniu témy v pásme rozprávača. Naratívna štruktúra priamočiara, umocnená Ja rozprávaním vyjadruje totožnosť udalostí s jej pomenovaním. Vyvoláva skúmanie výrazu v jeho väzbe na ostatné literárne diela A. Camusa alebo na žánrové rady ostatného literárneho kontextu.

Naznačili sme kritickú dimenziu textu s ohľadom na úlohu určitých špecifických znakov. Zaujali k nim stanovisko azda všetky relevantné veličiny literárnych vedcov aj kritikov v podobnom duchu, ako sme to uviedli vyššie u Jeana Paula Sartra, keď si vyložili obmedzené alebo lepšie povedané holé použitie rudimentárnych slovesných časov v Cudzincovi ako charakterizujúci a dynamizujúci prvok, vyjadrujúci jednotu výrazu a protagonistu.

### Text pedagogický

Využitie dvojakej podoby jednej témy je zaujímavé aj na patričnom stupni jazykovej prípravy. Zúžený register slovesných časov stavia tak prekladateľa ako aj učiaceho sa pred príbeh Cudzince v jeho lineárnej dimenzii, kým *Šťastná smrť* ponúka, a to aj vďaka celoplošnému využitiu slovesných časov a spôsobov, štruktúrovanejšiu myšlienkovú variatu. Je dôležité venovať pozornosť nielen fabule v jednom alebo druhom diele A. Camusa: z hľadiska prekladu je rovnako potrebné poukázať v nich na relevantnosť výskytu slovesných časov, prípadne ďalších štýlotvorných činiteľov. Ich riešenia a aplikácia v preklade sa musia viesť zreteľne ako určité vydeľujúce faktory a podporovať – čítajúc a prekladajúc – umelecko-estetické vyznenie dvoch uvedených diel A. Camusa.

<sup>2</sup> Úvahy Mersaultovej obete Zagreusa v *Šťastnej smrti* o šťastí a peniazoch (napr. s. 76) však svojou výrazovou pretváranosťou zaostávajú v Cudzincovi nielen za priamočiarosťou, ale aj myšlienkovo.

**Zoznam bibliografických odkazov**

Cabillaud, J. F. 1971. L'expression du temps dans L'étranger d'Albert Camus. In: *Revue belge de philosophie et d'histoire*, 1971, č. 49-3, s. 866 – 874.

Camus, A. 1957. *L'étranger*. Paríž: Gallimard, 1957.

Camus, A. 1972. *La mort heureuse*. Paríž: Gallimard, 1972.

**Literatúra**

Bersani, J. a kol. 1980. *La littérature en France depuis 1945*. Paríž: Bordas, 1980. ISBN 2-04-0110879.

**Kontakt**

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: ladislav.lapsansky@euba.sk

## SOCIAL MEDIA ALS MITTEL DES WISSENSTRANSFERS FÜR ÜBERSETZER

ATTILA MÉSZÁROS

**Abstrakt**

Im Beitrag wird die Rolle von Social Media in Hinsicht auf den Transfer vom übersetzerischen Fachwissen analysiert. Weblogs, Facebook, LinkedIn u.ä. sind nicht nur effektive Marketing-Tools, sondern gelten auch als nützliche Wissensressourcen für Übersetzer. Diese ermöglichen u.a. den raschen Austausch von Informationen praktisch ohne Grenzen, wobei die Einbettung in einen kollaborativen Kontext zugleich der Qualitätssteigerung der übersetzerischen Arbeit wesentlich beiträgt. Es werden Kenntnisse vermittelt, die sowohl Übersetzer als auch Experten von verwandten Fachbereichen in der Praxis anwenden können.

**Schlüsselwörter:** Wissenstransfer, Social Media, Übersetzung, kollaborative Arbeit, soziales Netz

**Abstrakt**

V príspevku sa analyzuje rola tzv. sociálnych médií v kontexte transferu odborných vedomostí v oblasti prekladateľstva. Tieto sa vyznačujú nielen ako efektívne prostriedky marketingu, ale slúžia zároveň ako dôležité zdroje informácií pre prekladateľov. Umožňujú o.i. rýchlu výmenu informácií, vedomostí, prispievajú k zvyšovaniu kvality a efektivity prekladateľskej práce. V príspevku sú prezentované vedomosti, ktoré môžu byť prakticky aplikované tak v oblasti prekladu ako aj v iných disciplínach za účelom optimalizácie vedomostného transferu.

**Kľúčové slová:** vedomostný transfer, sociálne médiá, prekladateľstvo, kolaboratívna práca, sociálna sieť

**Einleitung**

Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist die Auswirkungen des Web 2.0 am Beispiel der Übersetzerbranche darzustellen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem Informationsaustausch geschenkt. Die Übersetzerbranche ist nämlich ein solches Gebiet, wo a) viele Informationen regelmäßig transferiert werden, b) innovative Technologien schnell eine Anwendung finden (siehe etwa die CAT-Software) und c) der kollaborativen Arbeit eine besondere Rolle zukommt. Aus diesem Grund bietet das neue Web für Übersetzer in mehrerer Hinsicht neue Möglichkeiten, angefangen mit dem professionellen Informationstransfer bis auf die Aspekte des Marketing hin. Es wird hier auf die Bereiche der Vernetzung, der Kommunikation und der Information eingegangen, wobei in den Mittelpunkt der Abhandlung die Person des Übersetzers gestellt wird. Es sollen hier daher in erster Linie praktische Aspekte der übersetzerischen Tätigkeit thematisiert und anhand von Beispielen veranschaulicht werden.

**Wissen und Technologien**

Im Laufe der Jahre erschienen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in immer mehreren Gebieten und werden zum festen Bestandteil unseres Lebens. Diese zeichnen sich in erster Linie als Mittel der Informationsproduktion und Vermittlung aus, auch dank dieser Tatsache entwickelte sich die Information zum einen der relevanten ökonomischen Faktoren (Takeuchi, 1997). Diesen Prozess und als oberstes Ziel das Schaffen der sog. wissensbasierten Gesellschaft bzw. Wirtschaft erzielte auch die in 2000 festgelegte Lissabonner Strategie und deren späteren Ergänzungen. Aus den inzwischen angenommenen neuen Richtlinien und nationalen Aktionsplänen entstand die als „Europa 2020“ bezeichnete neue 10-jährige Strategie der Europäischen Union, u. a. mit dem Schlüsselgebiet „Innovative Union“.

Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden und möglichst in manchen Gebieten kurrente Ergebnisse zu erreichen, sind nicht nur innovative Forschungsmethoden und Technologien erforderlich, sondern auch eine entsprechende Akzeptanz und Einstellung auf beiden Seiten. Dadurch wird nämlich auch der Zugang zur neuen Plattform von Wissen – zum Internet – bedingt. Die Internetnutzung, die Kenntnis der einschlägigen Techniken, das Know-How sind also grundlegende Bedingungen dazu: a) ob man zu diesem „neuen“ Wissen überhaupt Zugang bekommt, b) wie man damit umgehen kann. Ebenfalls zu berücksichtigen sind dabei jene Variablen, die sich auf die Seite der Nutzer beziehen, insbesondere das Alter, die Technikwahrnehmung, die Motivation und weitere (Marx, Schwarz, Friesel, 2013).

Die hier skizzierte Problematik wird parallel zum Aufkommen des Web 2.0 in immer mehreren Fachgebieten heftig diskutiert. Da die neuen Technologien und Techniken zugleich auch neue Formen der Nutzung generieren, es wird insbesondere in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen von grundlegender Bedeutung, wie das herkömmliche Instrumentarium des jeweiligen Fachbereiches durch diese neuen Verfahren ergänzt, sogar ersetzt werden können. Zu betonen ist dabei auch die Tatsache, dass das neue Internet – das Web 2.0 – auch eine Art Demokratisierung bedeutet, indem man durch die Vernetzung, Kollaboration und Allgegenwärtigkeit im Web einen (theoretisch) unbegrenzten Zugang zu einer unendlichen Menge von Informationen bekommt. Dadurch erhöht sich



das Interesse an den bisher eher geschlossenen, „geheimnisvollen“ Wissenschaften, die Öffentlichkeit will verstärkt einen immer größeren Anteil an diesem Wissen haben. Diese Prozesse resultieren zugleich die Bewegung der sog. offenen Wissenschaft (Open Science) sowie die Entwicklung von neuen Disziplinen, u. a. der sog. Transferwissenschaft (Antos, 2001).

### **Das Web 2.0**

Da das Phänomen Web 2.0 hier in erster Linie als Instrument und nicht als primärer Gegenstand dargestellt wird, auf eine ausführliche Erklärung der einschlägigen Technologien wird hier verzichtet. Es ist keine zentrale Frage dieses Beitrages, ob das Web 2.0 tatsächlich eine Revolution bedeutet oder erst als eine Ansammlung von bereits bestehenden Technologien in neuem Mantel zu betrachten ist. Als Ausgangspunkt gilt jedenfalls die Annahme, dass durch die Kombination der früher evtl. nur im engeren Kreis angewandten Techniken ein neuartiges Internet entstanden ist, das prinzipiell jedem Nutzer ermöglicht, zum Mitglied der Online-Gemeinschaft zu werden und zugleich auch das Nutzerverhalten grundsätzlich zu verändern. Hier wird in erster Linie die Geburt des aktiven Nutzers gemeint, der Inhalte nicht mehr passiv konsumiert, sondern auch aktiv mitgestaltet.

Diese Wende in der Internetnutzung ist gleichzeitig Folge und Auslöser der Verbreitung der digitalen Kultur, der Verschmelzung der Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie der rasch anwachsenden Geschwindigkeit der netzbasierten Technologien und der daraus resultierenden Interkonnektivität und Interaktivität. Diese Merkmale sind für ein solches Gebiet wie die Übersetzerbranche von besonderer Bedeutung. Wie in allen anderen Gebieten des Dienstleistungssektors, auch hier wächst die Rolle von maßgeschneiderten kundenorientierten Lösungen extrem. Präzise Übersetzungen von fachlichen Inhalten, Just-in-Time-Lieferungen, kostengünstig produzierte Inhalte für die globalen Märkte stellen selbst große Übersetzungsagenturen nicht einmal vor große Herausforderungen, nicht zu sprechen von der stets wachsenden Gemeinschaft der freiberuflichen Übersetzer. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, ist ein starkes Zusammenspiel zwischen allen Gliedern der Lieferkette Kunde (Agentur) Übersetzer (Proofreader) erforderlich – in diesem Kontext zeichnen sich gerade die Web 2.0 basierten Lösungen als optimale Werkzeuge und Hilfsmittel für jeden Teilnehmer aus.

### **Der Übersetzer im Online-Raum**

Aus der Sicht des Kunden beschränkt sich die Benutzung der hier behandelten Technologien in der Regel auf die Suche nach dem richtigen Übersetzer bzw. auf die Kommunikation mit ihm während des Projektes. In diesem Aspekt müssen in erster Linie die a) verschiedenen Übersetzerportale, b) Webseiten von Übersetzungsagenturen und Übersetzern erwähnt werden. Heute kann praktisch jeder ohne tiefere Kenntnisse im Bereich der HTML-Programmierung oder CMS-Verwaltung schnell und kostengünstig attraktive und effektive Webseiten entwickeln. Nach der Gestaltung der Webseite muss jedoch diese auch vermarktet werden, damit der jeweilige Übersetzer im Internet überhaupt auffindbar wird. Da haben große Agenturen den Vorteil, dass sie die Entwicklung ihres Webangebots in der Regel outsourcen, d. h. externe Firmen beauftragen, die wissen, wie die Webseiten SEO-optimiert werden können, um die besten Rankings zu erreichen. Bei einem freiberuflichen Übersetzer, der seine Webseite selbst gestaltet, können die evtl. fehlenden technischen Kenntnisse und die daraus resultierenden Nachteile bei der Popularisierung durch a) Vernetzung und/oder b) die Anmeldung bei einem Übersetzerportal überbrückt werden. Mit Vernetzung wird gemeint, dass die eigene Webseite durch entsprechende Tools und Plugins mit anderen thematisch verwandten Seiten verbunden wird. Der leichteste Weg dazu ist der Aufbau eines Facebook-Profiles, das praktisch alle Funktionen bietet, die eine herkömmliche Webseite hat. Die Anzahl der Freunde, die regelmäßig veröffentlichten Inhalte tragen dazu bei, dass das Profil von immer mehreren Leuten verfolgt wird, wodurch auch die Chance sich erhöht, potentielle Kunden zu gewinnen. Schon ein kleines Recherche auf Facebook (Schlüsselwörter: „übersetzer“, „translator“) zeigt, dass auf der zur Zeit populärsten sozialen Plattform nicht nur individuelle Übersetzer dabei sind, sondern auch international anerkannte Organisationen (BDÜ, ATA u. ä.) und Übersetzungsbüros, die ihre Dienste auch da anbieten, sogar neue Kollegen requirieren.

Manche Übersetzer sind jedoch außerdem auch auf einigen (oder auch mehreren) internationalen professionellen Webportalen anwesend, die komplexe Lösungen sowohl für Kunden als auch für Übersetzer anbieten. Das wohl bekannteste Portal proz.com fungiert als eine Art Gelbe Seiten, was dem Kunden die Suche nach Übersetzern für konkrete Sprachkombinationen wesentlich erleichtert. Auf der anderen Seite sind hier regelmäßig Jobangebote veröffentlicht und den Hintergrund dazu bildet eine umfangreiche Community, die versucht, die Mitglieder auf unterschiedliche Weise zu unterstützen. Diese soziale Funktion erscheint beispielweise in den verschiedenen thematischen Foren (z. B. Hilfe zur Übersetzung von Begriffen, Hilfe bei technischen Problemen u. v. m.). Beide Seiten (d. h. sowohl Übersetzer als auch Kunden) haben die Möglichkeit, sich gegenseitig zu bewerten (ähnlich wie das „Like“ bei Facebook) und dadurch einen Anhaltspunkt für zukünftige Kunden zu geben. Eine besonders beliebte Möglichkeit bei proz.com ist das „Group Buy“, wo in der Regel CAT-Tools und andere Software für eine Gruppe von Käufern besonders kostengünstig angeboten werden.

Nach diesem Vorbild fungieren weitere internationale und nationale Übersetzerportale, z. B. translatorscafe.com, fordit.hu oder prekladatelia.com. Gemeinsam ist ihnen, dass sie versuchen, zwischen Kunden und Übersetzern zu vermitteln. Auf der anderen Seite ist jedoch deren Nutzung meistens kostenpflichtig und

manchmal auch mit mangelnder Transparenz verbunden, was in der Übersetzerischen Gemeinschaft nicht immer positiv bewertet wird (siehe <http://translationethics.blogspot.sk/2014/03/censorship-of-job-platforms-comparing.html>, <https://nopeanuts.wordpress.com/resistance/the-proz-perversion/>).

### **Kollaboration beim Übersetzen**

Nachdem der passende Übersetzer gefunden und der Job erfolgreich vergeben wurde, kommt die wohl schwierigste Phase des Projektes, die eigentliche Ausfertigung der Übersetzung. Hier ist nämlich ein kontinuierlicher Dialog zwischen allen Beteiligten der Kette erwünscht, damit die Übersetzung präzise, korrekt und rechtzeitig geliefert wird. Im Falle eines Projektes von kleinerem Umfang, wo nur ein Übersetzer arbeitet, sind auch die herkömmlichen Kommunikationskanäle (E-Mail, Telefon) ausreichend, gerade bei umfangreichen Projekten mit mehreren Übersetzern kommt den neuen webbasierten Lösungen eine besondere Rolle zu. Zu betonen ist dabei die Nutzung der sog. Instant Messenger, die heute praktisch auf jeder Plattform (PC, Tablet, Handy), in jeder Umgebung (Windows, Android, Mac) kostengünstig und einfach verwendbar sind. Da sie neben Text auch die Übertragung von Bild, Ton und verschiedenen Dateien ermöglichen, es ist heute kein Problem mehr, ein virtuelles Übersetzerteam mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Ecken der Welt zusammenzustellen, die bei Bedarf 24 Stunden am Tag verfügbar sind und dabei die Möglichkeit haben, miteinander optimal zu kooperieren. Dank Wikipedia, Google Docs und anderen verwandten Technologien ist heute kein Problem mehr, im Falle von Gruppenarbeit die verschiedenen Versionen eines Dokuments zu verfolgen. Die neuesten cloud-basierten Dokumentenverwaltungssysteme und Editoren ermöglichen das Editieren von Dateien in Echtzeit, wobei jede Änderung, jeder einzelne Eingriff der Nutzer, die an dem Dokument arbeiten, exakt verfolgt und dokumentiert wird. Neben der Kostensenkung hat diese Lösung auch den Vorteil, dass die einzelnen Übersetzer sich gegenseitig kontrollieren können, wodurch die Fehlerrate wesentlich niedriger wird. Es kann darüber hinaus auch der Proofreader bereits früher in den Übersetzerprozess eingebunden werden, indem er bereits finalisierte Dokumente bzw. Textteile prüfen und korrigieren kann – das heißt wiederum Zeitersparnis für den Kunden.

Nicht zu verschweigen sind dabei die rechtlichen Aspekte, die beim Umgang mit den Dateien vom Kunden auftreten können. Diese enthalten häufig empfindliche Inhalte, etwa Geschäftsgeheimnisse, persönliche Daten u. ä., die bei einer eventuellen Verlust bzw. Veröffentlichung erhebliche Schäden dem Kunden verursachen könnten. Aus diesem Grund ist es mit dem Kunden im Voraus zu klären, inwieweit er mit der angebotenen Lösung einverstanden ist, evtl. welche alternative Möglichkeiten in Frage kommen. Um potentielle Risiken beim Umgang mit empfindlichen Inhalten auszuschließen setzen immer mehrere Übersetzungsbüros auf gut bewahrte Dokumentverwaltungssysteme oder lassen eigene Lösungen entwickeln, die den ganzen Prozess der Übersetzung bedecken – mit dem Erhalt der zu übersetzenden Dokumente angefangen bis auf die Zusendung der geprüften und finalisierten Übersetzung dem Kunden in dem erwünschten Format (siehe u.a. [lidax.com](http://lidax.com), [skrivanek.com](http://skrivanek.com), [LSP.net](http://LSP.net)).

### **Cloud-basierte Wissensressourcen**

Die Entwicklung der neuen webbasierten Technologien hat das Instrumentarium der Übersetzer ergänzt, jedoch nicht ersetzt. Auch wenn man von der maschinellen Übersetzung revolutionäre Änderungen in der Übersetzerischen Tätigkeit erwartet, auf dem aktuellen Stand der Technik kann man den menschlichen Faktor noch nicht vollständig ausschließen. In diesem Kontext können jedoch einige innovative Projekte erwähnt werden, die mit von Übersetzern zur Verfügung gestellten Translation Memories (TM) arbeiten und somit eine Art Community-Übersetzen verwirklichen (siehe hierzu die Projekte [www.freetm.com](http://www.freetm.com) von Wordfast oder das TAAS-Projekt unter [www.taas-project.eu](http://www.taas-project.eu)).

Unabhängig davon, wie der jeweilige Übersetzer arbeitet, ob er CAT-Tools oder verschiedene cloud-basierte Technologien verwendet, es ist eine Tatsache, dass während der Übersetzerischen Arbeit viel Wissen sich akkumuliert. Gemeint werden hier Erfahrungen im Gebiet der Verwendung von CAT-Software, des Extrahierens und der Erstellung von Terminologien, des Einsatzes der maschinellen Übersetzung u.ä. Eine der Stärken des Web 2.0 liegt gerade darin, dass dieses Wissen geteilt werden und somit andere Übersetzer unterstützen kann. Neben den bereits erwähnten Foren auf Webportalen sind auch weitere Techniken verfügbar, um das aufgesammelte Wissen öffentlich zugänglich zu machen. Zu erwähnen sind hier die sog. Übersetzerblogs und die E-Bücher.

Die Weblogs als Online-Tagebücher sind von Anfang an ein beliebtes Format im Internet. Nach dem Erscheinen solcher CMS-Systeme, wie Drupal, Joomla oder Wordpress stieg die Anzahl von Blogs rasch an, auch wenn manche davon nicht regelmäßig aktualisiert oder überhaupt nicht mehr betrieben werden. Die heutigen Blogs fungieren meistens auf Basis der oben genannten Content-Management-Systeme, die eine schnelle und übersichtliche Verwaltung der Inhalte ermöglichen. Da die Veröffentlichung von textuellen, visuellen und audiellen Inhalten besonders einfach ist, sind Weblogs auch im Kreis von Übersetzern beliebt, die evtl. technisch nicht so versiert sind.

Dieser Bereich der Blogosphäre gilt als virtuelle Widerspiegelung der realen Welt der Übersetzerbranche. Dementsprechend sind die meisten Übersetzerblogs in englischer Sprache verfügbar, wobei die deutsche Sprache ebenfalls in einer hohen Anzahl vertreten ist. Sie werden entweder von Übersetzungsbüros als Ergänzung des offiziellen Webangebotes betrieben oder von individuellen Übersetzern, die sich dort zu den unterschiedlichsten Themen äußern. Eine besondere Kategorie stellen die Weblogs von solchen Unternehmen dar, die im Übersetzerischen

Bereich tätig sind (z. B. der TRADOS-Blog unter [www.translationzone.com/de/community/blog/index.html](http://www.translationzone.com/de/community/blog/index.html), der Kilgray-Blog unter [www.memoq.com/kilgray-blog-en](http://www.memoq.com/kilgray-blog-en) oder der Wordfast-Blog unter [wordfast.fi/blog](http://wordfast.fi/blog)).

Inhaltlich sind die Übersetzerblogs sehr unterschiedlich. Während einige sich ausschließlich auf die bloße Verlinkung von fremden Inhalten beschränken, andere liefern effektiv und selbst gestaltete Nachrichten aus der Übersetzerbranche, Neuigkeiten über Produkte oder berichten über die eigene Tätigkeit. Zu schätzen sind insbesondere jene, die tatsächlich nützliche Tipps, Anleitungen, Prozessbeschreibungen den interessierten Lesern liefern. Es handelt sich dabei meistens um solche Inhalte, die eindeutig praxisbezogen sind und etwa in den offiziellen Handbüchern des jeweiligen Produktes nicht oder nur begrenzt behandelt werden (Beispiel: [tradoshelp.wordpress.com](http://tradoshelp.wordpress.com)).

Die oben genannten Unternehmensblogs veröffentlichen verständlicherweise solche Inhalte, die sich primär auf die eigenen Produkte beziehen. Diese sind daher gleichzeitig als Instrumente der technischen Unterstützung und als Marketingmittel zu betrachten.

Die auf Weblogs veröffentlichten Inhalte erreichen nicht einmal einen solchen Umfang, dass sie in einem zusammenfassenden Format wieder veröffentlicht werden. Für solche Zwecke sind in erster Linie die sog. E-Bücher tauglich, da diese besonders kostengünstig und gleichzeitig für mehrere Plattformen herausgegeben werden können. Es handelt sich dabei in erster Linie um Ratgeber für Freiberufler, um das eigene Geschäft erfolgreich zu starten.

Die Tatsache, dass die neuen Web 2.0 basierten Lösungen immer öfter auch mit herkömmlichen Formen und Formaten kombiniert werden, beweisen die sog. Videoblogs und Podcasts. Diese online verfügbaren Sendungen sind in der Regel auf Youtube zur Verfügung gestellt oder in eine eigene Webseite/eigenen Blog eingebettet und vermitteln relevante Inhalte zu den unterschiedlichsten Foren. Selbst die großen Unternehmen wie SDL, Kilgray oder das Übersetzerportal [proz.com](http://proz.com) bietet regelmäßige Webinare, die insbesondere in der übersetzerischen Bildung effektiv eingesetzt werden können. Zu erwähnen ist die aktuelle Initiative des ungarischen Portals [fordit.hu](http://fordit.hu), das in Zusammenarbeit mit den größten Bildungsinstitutionen für Übersetzer in Ungarn eine Ringvorlesung zu ausgewählten Themen der Translationswissenschaft organisiert. Die einzelnen Vorlesungen sind auf Youtube frei verfügbar und liefern daher ein schönes Beispiel der offenen Wissenschaft.

### Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wurde an praktischen Beispielen veranschaulicht, wie und wo Web 2.0 basierte Lösungen für die übersetzerische Tätigkeit effektiv eingesetzt werden können. Es ist zu betonen, dass es sich um kein Wundermittel handelt, vielmehr um solche Technologien, die die Aufgabe haben, die Arbeit des Übersetzers zu erleichtern und weitere Wissensressourcen zur Verfügung zu stellen. Ihr Einsatz verlangt keine tiefen technischen Kenntnisse, auf der anderen Seite können jedoch wesentlich zur Steigerung der Effizienz der übersetzerischen Arbeit beitragen.

### Literaturverzeichnis

- ANTOS, G. 2001. Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexpllosion. In: *WICHTER, S., ANTOS, G. Wissenstransfer zwischen Experten und Laien: Umriss einer Transferwissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 3 – 35.
- BACK, A., GRONAU, N., TOCHTERMANN, K. 2008. *Web 2.0 in der Unternehmenspraxis. Grundlagen, Fallstudien und Trends zum Einsatz von Social Software*. München: Oldenbourg.
- BALL, R. 2007. *Wissenschaftskommunikation der Zukunft*. 4. Konferenz der Zentralbibliothek Forschungszentrum Jülich. URL: [http://juwel.fz-juelich.de:8080/dspace/bitstream/2128/2893/1/Ball\\_2007.Wisskom.pdf](http://juwel.fz-juelich.de:8080/dspace/bitstream/2128/2893/1/Ball_2007.Wisskom.pdf)
- DROSSOU, O., KREMPL, S., POLTERMANN, A. 2006. *Die wunderbare Wissensvermehrung. Wie Open Innovation unsere Welt revolutioniert*. URL: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/wissensoekonomie/OpenInnovation.pdf>
- HIPPNER, H. 2006. Bedeutung, Anwendungen und Einsatzpotenziale von Social Software. In: *HILDEBRAND, K., HOFMANN, J. 2006. Social Software. Einsatz und Nutzenpotenziale, Web 2.0 im Kundenmanagement, Mobile Social Software, Wissensmanagement mit Wikis, Social Internet, Wikipedia in der Aus- und Weiterbildung, Mobile Communities*. Heidelberg: d-punkt-Verlag, 2006, S. 6 – 16.
- KANTELE, J. 2007. *Web 2.0: Werkzeuge für die Wissenschaft*. URL: <http://www.schockwellenreiter.de/gems/web2science.pdf>
- MARX, K., SCHWARZ, F. M. 2013. *Sprache und Kommunikation im technischen Zeitalter. Wieviel Internet (v)erträgt unsere Gesellschaft?* Berlin, Boston: De Gruyter, 2013.
- MÖLLER, E. 2005. *Die heimliche Medienrevolution. Wie Weblogs, Wikis und freie Software die Welt verändern*. Hannover: Heise, 2005.
- NENTWICH, M., KÖNIG, R. 2012. *Cyberscience 2.0. Research in the Age of Digital Social Networks*. Frankfurt am Main: Campus, 2012.
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. 1997. *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt am Main: Campus, 1997.

TRANSLATOLÓGIA  
ATTILA MÉSZÁROS

PICOT, A. 2006. *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld.* Heidelberg: d-punkt-Verlag, 2006.

Kontakt

Mgr. Attila Mészáros, PhD.

Univerzita J. Selyeho

Pedagogická fakulta

Katedra modernej filológie

Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno

Slovenská republika

Email: meszarosa@ujv.sk

## TYPICKÉ PREKLADOVÉ ZLOZVYKY NAŠICH ŠTUDENTOV

MILADA PAULEOVÁ

**Abstract**

The paper Typical Mistakes of Our Students in Translations is an analysis of typical translation mistakes students make in translation classes as the teacher's sees them. The basic deficiency of students is lack of erudition regarding reading, i.e. they do not read enough. It leads to wrong sentence structures. Moreover, many of them are not interested in home affairs, politics and economy which are common topics in the translation classes. Another deficiency is their wrong work with dictionaries. The paper contains examples of typical mistakes.

**Keywords:** erudition, sentence structure, grammar, work with dictionaries, the internet

**Abstrakt**

Príspevok je analýzou zlozvykov na hodinách prekladu z praktických skúseností pedagóga. Základným nedostatkom študentov je nedostatočná sčítanosť, nesprávne štylistické vyjadrovanie a problémy s vetnou stavbou. Nezáujem o sledovanie aktuálneho diania má zas za následok problémy s novotvarmi. Najčastejšie sa utiekajú k angličtine ako východiskovému jazyku, nadmerne a nesprávne ju používajú v slovenských prekladoch. Ďalším nedostatkom je nesprávna práca so slovníkmi. Získané zlozvyky postupne odstraňujú až na seminároch. Príspevok uvádza aj príklady.

**Kľúčové slová:** sčítanosť, vetná stavba, gramatika, práca so slovníkom, internet

**Úvod**

Po niekoľkých rokoch výučby prekladu na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity možno zosumarizovať typológiu chýb študentov na hodinách praktického prekladu. Pri podrobných prekladových analýzach na hodinách praktického prekladu sa venujeme aj prekladovým a gramatickým chybám v cieľovom texte. Mnohé sa každý rok opakujú, preto môžeme tvrdiť, že ide o zlozvyky. Študenti majú isté stereotypy, ktoré si priniesli zo strednej školy. To, čo majú hlboko zakorenené, sa veľmi ťažko odstraňuje. Oddelujú totiž svoje jazykové vnímanie v materinskom jazyku, kde sa sústreďujú na obsah počutého alebo čítaného ako poslucháči respektíve čitatelia od vnímania cudzojazyčného textu, s ktorým pracujú ako prekladatelia. Súvisí to aj s tým, že keď sa učia cudzí jazyk, uplatňujú metódu v cudzom jazyku aj premýšľať. To je v poriadku, pokiaľ nejde o preklad textu do materinského jazyka. Prekladateľská činnosť ich núti zamýšľať sa nad tvorbou textu, čo si ako čitatelia neuvedomujú. Výučba na stredných školách sa zaoberá veľmi sporadicky, ak vôbec, kultúrou slovenského jazyka. Tento nedostatok sa ukáže až pri praktickom preklade.

**Gramatické a štylistické prekladové chyby**

K najčastejším gramatickým a štylistickým chybám patrí nerešpektovanie inej stavby jazyka (slovosled), neuvedomovanie si rozdielov v kategóriách, ktoré slovenčina nemá (súslednosť časov), alebo ich tvorí inak (podmienkové súvetia), prípadne používanie v slovenčine zriedkavých gramatických javov (trpné tvary).

Pri prekladoch do angličtiny je to preklad anglických ukazovacích zámen len ukazovacím zámenom, nie určitým členom. Študenti si neuvedomujú, že slovenčina používa ukazovacie zámená častejšie ako angličtina práve preto, lebo nemá kategóriu členov, a tak určitý člen prekladá ukazovacím zámenom podobne ako neurčitý člen neurčitým zámenom.

Angličtina viac využíva aj privlastňovacie zámená, v slovenčine napríklad nikdy nepovieme: *umy si svoje ruky (wash your hands)*, *idem navštíviť svojho brata (I am going to see my brother)* a podobne.

K štylistickým chybám pri preklade do angličtiny patrí nesprávny slovosled, pretože v slovenčine podmet a predmet môžu stáť vo vete aj v opačnom poradí ako v angličtine. Každý pád má svoju príponu, nemôže prísť k omylu. Samozrejme, ak študent nepochopí, čo je východisko a čo jadro výpovede, tiež použije nesprávny slovosled. Niekedy je slovosled nesprávny z dôvodu hypnózy originálu pri doslovnom preklade.

K hypnóze originálu patrí aj používanie gramatického rodu pri neživotných substantívach. Napríklad slovo *firma*, ktoré je v slovenčine ženského rodu, pri nahradení zámenom preložia ako *she* (ona). K hypnóze dochádza aj pri preklade podstatných mien podľa čísla pôvodiny. Napríklad pomnožné substantívum *peniaze*, ktoré je v angličtine nepočítateľné, namiesto zámena *it* použijú zámeno plurálu *they*. Názov krajiny Spojené štáty alebo v tvare skratky USA sa v slovenčine používa v pluráli, ale v angličtine v singulári (*United States is...* t. j. ako jedna krajina).

Vo vetách, kde sa v angličtine používajú dve predložky za sebou, nájdeme často nesprávny preklad vtedy, keď si študenti neuvedomia, že konkrétne predložky, ktoré použijú, sa spájajú s rozličnými pádmi. Potom vznikajú preklady ako napríklad: *... before or after the break – pred a po prestávke* namiesto *pred prestávkou a po nej*; *with or without the preposition – s alebo bez predložky* namiesto *s predložkou alebo bez nej*; *to and from the station – na a zo stanice* namiesto *na stanicu a z nej resp. zo stanice*.



**Gramatické a štylistické chyby neovplyvnené angličtinou**

Tento typ chýb vidíme, čítame alebo počujeme aj v neprekladových textoch. Napríklad v reklame: Kompresné oblečenie je vhodné počas aj po športovom výkone namiesto správneho znenia: počas športového výkonu aj po ňom. V obchodoch predávajú napríklad tavený syr namiesto topeného syra, v obchode sa stretne aj so slovom pokladňa číslo... namiesto pokladnica a podobne.

Chybou v cieľovom jazyku alebo aj v textoch, ktoré sú pôvodné slovenské, je križenie väzieb, čo sa každý rok opakuje a študentom sa tento zlovyk donekonečna vyčíta, lebo je v nich zakorenený pri používaní jazyka už dlho. Sú to napríklad väzby: závisieť na niečom a záležať od niečoho namiesto závisieť od niečoho a záležať na niečom; chápem tomu a rozumiem to namiesto chápem to a rozumiem tomu. Žiaľ, pod vplyvom dialektu sa stretávame aj s väzbami ako: idem do susedov, idem do doktora. K frekventovaným chybám patrí aj nadužívanie predložky pre, napríklad: ...atentát, ktorý sa stal dôvodom pre rozpútanie prvej svetovej vojny namiesto na rozpútanie... Zápis pre akademický rok namiesto na akademický rok a podobne. Ďalej je to nesprávne používanie zámena kedy namiesto správneho keď v prípade, keď nejde o vzťahnú vetu predmetovú s časovým významom, ale pri uvádzaní vzťahnej vety prívlastkovej s časovým významom, napríklad: ...v deň, kedy sa rozhodovalo o budúcom smerovaní politiky štátu... namiesto správneho keď sa rozhodovalo... Ďalej sú to nesprávne tvary pri číselných údajoch s desatinnými číslami, napríklad päť celých tri (5,3) namiesto päť celých tri.

Nesprávny slovosled sa pod vplyvom českého slovosledu vyskytuje v prípadoch ako doba ľadová/ bronzová/ železná a podobne namiesto ľadová/ bronzová/ železná doba. Spomínaný slovosled s podmetom, za ktorým nasleduje prívlastok má slovenčina len pri binomickom botanickom a zoológickom názvosloví, kde za rodovým menom nasleduje druhové meno, napríklad topol osikový, zubor európsky a podobne.

**Vplyv médií**

Zbaviť sa tohto zlovyku nepomáhajú ani médiá, pretože práve v nich sa podobná typológia chyby takisto objavuje deň čo deň. Keď si študenti začínajú svoj zlovyk uvedomovať a odstraňovať ho, sami nachádzajú chyby v médiách a ich úlohou je sledovať aj ekonomickú oblasť, najmä marketing. V ňom sa totiž masírovaním mozgov potenciálnych zákazníkov celkom zabúda na kultúru vyjadrovania, a tak študenti sami nachádzajú chyby, ako už spomínaný príklad: Kompresné oblečenie je vhodné počas aj po športovom výkone namiesto správneho znenia: počas športového výkonu aj po ňom. Ďalšou chybou marketingového vyjadrovania je nadužívanie anglicizmov. Pri ich analýze v učebniciach marketingu, z ktorých sa učí na našej univerzite, sme dokonca zistili, že každý autor používa inú terminológiu, nedokážu sa zjednotiť.

V médiách sa denne stretávame aj s názvom našej meny vo všetkých pádoch. Zase možno konštatovať, že zlovyku nesprávne skloňovať našu menu euro podľa vzoru mesto bráni práve frekvencia jeho nesprávneho skloňovania v médiách. Je veľmi nepríjemné konštatovať, že mienkotvorné médiá so svojou pozitívnou úlohou prinášať nové informácie a z jazykovej oblasti neologizmy, vo veľkej miere negatívne ovplyvňujú kultúru nášho jazyka nesprávnymi jazykovými tvarmi a nadmerným používaním anglicizmov.

To sú všetko prípady, ktoré pedagóg stále pripomína a na ne upozorňuje, lebo prekladateľ musí byť najprv dobrý čitateľ, ktorý si vie zanalyzovať čítané zo všetkých hľadísk a sám sa takto pripravuje na úlohu úspešného prekladateľa.

**Homonymia**

Niekedy sa stáva, že študenti si bez rozmyšľania či uvedomenia si konkrétneho kontextu vyberú zo slovníka prvý ponúkaný výraz, ktorý býva najfrekventovanejší. Len tak sa môže stať, že napríklad kolokáciu *legal texts* preložia ako *legálne texty* namiesto *právne texty*, alebo bez rozmyšľania preložia adjektívum *social* ako *spoločenský* v kontexte, kde sa vyžaduje použiť slovo *sociálny*.

V turistickom texte, v ktorom sa spomínala *lod'* v chráme, väčšina si neoverila archeologickú terminológiu a použila podstatné meno *ship* (lod' ako plavidlo) namiesto *nave* (lod' ako architektonický termín).

**Neznalosť reálií**

V textoch sa často vyskytujú reálie, ktoré sa nie vždy prekladajú, najmä pri reálnych inkongruenciách. V takýchto prípadoch, ak nie je zhoda v oboch kultúrach, niekedy sa opisujú, vysvetľujú, alebo sa k niečomu prirovnávajú prípadne nahrádzajú podobným variantom v cieľovom jazyku. Často sa stáva, že študenti neovládajú ani vlastné reálie. Keďže nie sú sčítaní, problémy im robia predovšetkým reálie z našej nedávnej či vzdialenej minulosti, ktoré sú zastarané, alebo už patria k historizmom. V textoch sa však môžu vyskytnúť priamo alebo narážky na ne. V odborných textoch sa dnes čoraz častejšie používa aj metaforické vyjadrovanie, najmä prirovnania či príslovia. Pri niekoľkokoročnom zisťovaní ich znalostí pedagóg zistí, že nevedia, čo znamená danajský dar, rozťat' gordický uzol, aká je Jóbova zvesť, komu sa hovorí neveriaci Tomáš, čo je sifyfovská práca a podobne. Bohužiaľ, keby si sifyfovskú prácu chceli overiť na internete, tak okrem wikipédie pri hesle Sifyfos všade nájdu odkazy s nesprávnym pravopisným prepisom v tvare syzifovská práca. Pri prieskume vedomostí študentov v tejto oblasti niektorí vedeli odpovedať len na otázku, čo je medvedia služba.

TRANSLATOLÓGIA  
MILADA PAULEOVÁ

Neoverujú ani reálie východiskového jazyka. Napríklad v texte, kde sa v angličtine písalo o zlúčení Württemberska-Bádenska, Württemberska-Hohenzollernska a Bádenska na základe referenda do dnešného Bádenska-Württemberska, čím vznikla *nová spolková krajina*, sme našli preklad s textom, čím vznikol *nový štát*. (Kol., 2004). Ak si neoveria územné členenie krajín, tak neriešia, či je vhodné použiť slovo department, provinciu, kantón, grófstvo a podobne.

### Preklad skratiek

Pomerne problematickou kategóriou, s ktorou sa stretávame pri preklade, sú skratky vo východiskovom jazyku, ktoré treba nejakým spôsobom previesť do cieľového jazyka. Podľa hlavnej zásady týkajúcej sa prekladu skratiek, ich transfer závisí od toho, či ide o známe medzinárodné skratky, alebo o skratky lokálne, jedinečnú súčasť reálií danej kultúry. Pri skratkách si študenti musia overiť,

- či sa skratka používa v pôvodnom znení a s pôvodným pravopisom, napríklad CIA [sí-áj-ej]; FBI [ef-bí-áj],
- či má pôvodný pravopis, ale vyslovuje sa po slovensky, napríklad USA [ú-es-á]; OECD [ó-é-cé-dé],
- či má skratka slovenský ekvivalent, napríklad EBOR, v pôvodine EBRD – Európska banka pre obnovu a rozvoj; OBSE, v pôvodine OSCE – Organizácia pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe,
- či ide o neznámu skratku, ktorej sa radšej vyhneme a pri jej výskyte používame radšej len plné znenie, napríklad AKT popri pôvodnom ACP – Africké, karibské a tichomorské štáty, účastníci dohovoru v Lomé; AEJ – Asociácia európskych žurnalistov,
- či neznámu skratku striedame s plným znením, ak sa v texte vyskytuje pomerne často, pričom pri prvom výskyte v texte nasleduje po plnom znení zátvorka s uvedenou skratkou, napríklad projekt nukleárnej fúzie (NET), v pôvodine Next European Torus.

V textoch sa nachádzajú všetky tieto typy. Bez ohľadu na to, v akej podobe je skratka, jej plné znenie musí byť vždy preložené do slovenčiny. Keď sa študenti s takýmto typom textov stretnú, pedagóg už zo skúsenosti vie, že ak skratke sami nerozumejú, tak ju nechajú v pôvodine. Preto ich treba na predchádzajúce možnosti práce so skratkami vopred upozorniť, aby sa v budúcnosti podobných chýb vyvarovali.

### Faux amis – falošní priatelia

Poslednou analyzovanou kategóriou sú slová, ktoré poznajú obidva jazyky, ale nemajú vždy rovnaký význam, čo si takisto študenti vždy neuvedomia a automaticky ho preložia do angličtiny podľa slovenského významu. Napríklad:

<b>slovenčina</b>	<b>angličtina (v zátvorke význam v angličtine)</b>
absolvovať	absolve (zbaviť napr. viny)
adept	adept (odborník, majster)
akord	accord (dohoda, zmluva; zhoda)
aktuálny	actual (skutočný)
dátum	datum (údaj)
dóm	dome (kupola)
ekonomika	economics (ekonómia)
eventuálne	eventually (napokon, konečne)
eventuálny	eventual (konečný, výsledný)
evidencia	evidence (dôkaz)
fabrika	fabric (tkanina, textília)
fyzik	physician (lekár)
geniálny	genial (vľúdnny, láskavý)
gymnázium	gymnasium (telocvičňa)
hazard	hazard (nebezpečenstvo)
konceptia	conception (1. predstava, ponímanie 2. počatie)
konkurencia	concurrence (súhlas, zhoda)
kontrolovať	control (riadiť, viesť; mať pod kontrolou, ovládať)
manifestácia	manifestation (prejav; zjavenie sa)
maturita	maturity (1. splatnosť v bankovníctve; zrelosť)
pamflet	pamphlet (brožúrka, príručka)
polícia	policy (politika)
prax	practice (praktika; metóda)
precedens	precedence (priorita, prednosť)
prémia	premium (poistné)
promócia	promotion (1. povýšenie 2. podpora predaja)

TRANSLATOLÓGIA  
MILADA PAULEOVÁ

propagácia	propagation (rozmnožovanie)
prospekt	prospect (potenciálny zákazník/klient; vyhládka, perspektíva)
provízia	provision (poskytnutie)
reklamácia	reclamation (recyklácia)
respektíve	respectively (v uvedenom poradí)
revanšovať sa	revenge (take/repay r. pomstiť sa)
smoking	smoking (fajčenie)
trafika	traffic (doprava, premávka)
transparent n	transparent adj. (priehľadný)
žurnál	journal (odborný časopis)

(Výber z prílohy pripravovanej učebnice Pauleová, M.: Úvod do translatológie pre nefilológov)

### Záver

Konštatujeme, že študenti prichádzajúci po maturite študovať na našu fakultu si prinášajú so sebou prekladové zlovyky, ktoré sú každý rok približne rovnaké, a teda typológia chýb sa opakuje.

### Literatúra

KOL.: *The Book of Rule*. London: New EARTH MEDIA, s. 82.

PAULEOVÁ, M. 2012. *Úvod do translatológie*. Bratislava: EKONÓM, s. 81.

Príklady z rozličných školských prekladov študentov FAJ v rokoch 2009 – 2014

### 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

## PREKLAD KONCEPTUÁLNEJ METAFORY V NEMECKÝCH DENNÍKOCH DO SLOVENČINY

JÚLIA PROCIKOVÁ

**Abstract**

The present paper deals with translating the conceptual metaphor which can be identified in influential German dailies Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) and Sueddeutsche Zeitung, in particular in connection with the euro crisis. When translating these metaphors from German into Slovak, we often come across with problems resulting from differing lexical and stylistic means as well as different semantic shifts. In the present paper we analyse selected problems that may appear in the process of translation of these metaphors.

**Keywords:** conceptual metaphor, German daily press, culture-related and linguistic problems in translation, Slovak language

**Abstrakt**

Predkladaný príspevok je venovaný problematike prekladu konceptuálnej metafory, ktorá sa vyskytuje v nemeckých mienkotvorných denníkoch Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) a Sueddeutsche Zeitung (SZ) prevažne v súvislosti s krízou spoločnej meny eura. Pri preklade týchto metafor sa často stretávame s problémami, ktoré sú dané predovšetkým rozdielnymi lexikálnymi a štylistickými prostriedkami a taktiež rozličným sémantickým podtónom. V uvedenom príspevku analyzujeme vybrané problémy, ktoré sa vyskytujú pri preklade takýchto metafor.

**Kľúčové slová:** konceptuálna metafora, nemecké mienkotvorné denníky, kultúrne a lingvistické problémy prekladu do slovenčiny

**Úvod**

Konceptuálne metafory vyskytujúce sa v printových médiách môžeme charakterizovať ako frázy s vlastnou myšlienkou, ktoré sa používajú v danom kultúrnom prostredí. Takéto metafory využívajú žurnalisti predovšetkým na vysvetlenie a následné zdôvodnenie politických krokov a činov. Vzhľadom na geografickú blízkosť a relatívnu kultúrnu podobnosť môžeme konštatovať, že konceptuálne metafory v nemeckej tlači vykazujú vysokú mieru zhody s konceptuálnymi metaforami používanými v slovenskej tlači. Existujú však aj také konceptuálne metafory, ktoré majú v porovnávaných jazykoch odlišný význam a ich správne pochopenie závisí od ich správneho prekladu. Základom správneho prekladu je korektná prvotná interpretácia takejto metafory

**Konceptuálna metafora v nemeckých denníkoch**

V súvislosti so spoločnou menou euro, predovšetkým s ohľadom na pretrvávajúcu finančno-hospodársku krízu, sme identifikovali najčastejšie sa vyskytujúce konceptuálne metafory v nemeckých mienkotvorných denníkoch Frankfurter Allgemeine Zeitung a Sueddeutsche Zeitung. Podľa Musolffa (1, 2004, s. 35 – 38) rozdelíme konceptuálnu metaforu do 12 skupín na základe zdrojovej domény metafory. Analýzou vybraných metafor sme dospeli k záveru, že pre charakteristiku eura sa najčastejšie používajú zdrojové domény z nasledovných oblastí:

1. cesta, smer, rýchlosť;
2. budova, stavba, architektúra;
3. život, sila, zdravie;
4. vojna, boj, pevnosť.

Prvé dve skupiny zdrojových domén sa využívajú predovšetkým v charakteristike eura ako spoločnej meny krajín eurozóny, v opise zavádzania a prijímania tejto meny, jej hodnoty a kvality. Tretia a štvrtá skupina sa vyskytujú práve v súvislosti s krízou, riešením krízy, so zmierňovaním dôsledkov krízy a s opatreniami, ktoré bolo nevyhnutné vykonať na záchranu spoločnej meny. Správna analýza konceptuálnych metafor je kľúčom k ich správne prekladu, a tým aj ich následnému pochopeniu.

**Skupina cesta, smer, rýchlosť**

Metafory z tejto skupiny plnia dôležitú zdôvodňovaciu a zároveň aj evokačnú funkciu. *Cesta* je symbolom smerovania, *správna cesta* sa pri zdôvodňovaní určitého politického konania vyskytuje azda najčastejšie. Ak sa z *cesty zide*, jedná sa o nesprávny krok, avšak každý, kto *na ceste zostane*, dosiahne svoj cieľ. Dôležitá je aj rýchlosť, *pomalý* evokuje určitú neschopnosť, zaostalosť, *rýchlo* naopak znamená efektívne a kvalitne. Dôležitý je aj smer, ak sa niečo *hýbe vpred*, prináša to pokrok, naopak *vzad* evokuje vybočenie z cesty, zlé smerovanie, spiatočnický kurz.

1. *Der Euro ist auf dem Weg ins Desaster* (FAZ 11. 5. 2010). *Euro je na ceste ku katastrofe.*  
Cesta ku katastrofe nepotrebuje žiadne vysvetlenia. Samotný pojem katastrofa je dostatočne silný a nesie výlučne negatívny náboj. Takto postavená metafora evokuje veľmi nepríjemnú, až hrozivú situáciu pre všetky krajiny, v ktorých je euro spoločná mena, a zároveň aj pre všetky krajiny, ktoré sú s eurom v úzkom prepojení.
2. *Entschlossene Schritte der EU, um das Vertrauen in die Märkte wiederherzustellen* (FAZ 11. 5. 2010).  
Odhodlané kroky EU na prinavrátenie dôvery pre trhy. Odhodlané kroky EU, aby sa prinavrátila dôvera v trhy. Kroky môžeme vnímať pozitívne a negatívne zároveň. Samotný základný element je závislý jednak od dejovej línie a tiež od použitia doplnujúcich prídavných mien. V tomto prípade sú *odhodlané kroky*, čo evokuje správny postup, správny smer. Z tohto dôvodu je aj preklad závislý od kontextu. Ako sme uviedli, sú viaceré možnosti prekladu tejto metafory, nakoľko sa v nemeckom jazyku používa infinitívna konštrukcia *um – zu*, ktorú nemožno preložiť doslovne.
3. *Die Politik hat noch einen weiten Weg vor sich* (SZ 30. 9. 2011). Politika má pred sebou ešte dlhú cestu.  
Táto metafora nesie v sebe určitý ironický podtón. Vyznieva v neprospech politiky a politikov, ktorí buď nereagujú správne na danú situáciu, alebo nie sú schopní čeliť problémom. V uvedenom prípade je preklad do slovenčiny doslovný.
4. *Die Krise dürfte die Einführung von Euro in Osteuropa weiter bremsen* (FAZ 12. 5. 2010). Kríza naďalej brzdi zavedenie eura vo východnej Európe.  
Sloveso brzdiť znamená vždy zastavenie, stagnáciu. Význam tohto slovesa však nemusí byť vnímaný vždy negatívne, ak sa zabrzdia nesprávne kroky, vnímame brzdzenie ako pozitívny čin. Z uvedenej metafory môžeme vyvodiť záver, že zabrzdzenie zavedenia eura vo východnej Európe môžu Európania vnímať pozitívne (zabránenie šíreniu krízy, účinnejšia obrana proti kríze) ale aj negatívne (v tomto prípade neprizvanie do elitného klubu krajín eurozóny). Pre správne pochopenie tejto metafory je dôležitá jej projekcia a ďalšia dejová línia: *Bisher sind nur Slowenien und die Slowakei Mitglieder im Euro-Raum. Die anderen Länder der Region stehen in der Warteposition. Da sich die griechische Regierung im Jahre 2001 den Beitritt mit falschen Daten erschwandelte und auch danach Zahlen häufig nicht stimmten, wird nun besonders gründlich in die Bücher der Beitrittskandidaten geschaut.* Doteraz sú len Slovinsko a Slovensko členmi eurozóny. Ostatné krajiny regiónu sa nachádzajú v čakacej pozícii. Keďže si grécka vláda svoje členstvo v eurozóne vynútila podvodným spôsobom pomocou falošných údajov a taktiež často potom údaje nesedeli, teraz sa kontrolujú účtovné knihy kandidátov oveľa pozornejšie. Takto postavená dejová línia bližšie vysvetľuje predchádzajúcu metaforu brzdzenia. Brzdzenie v tomto prípade znamená opatrnosť, ktorá pramení z určitej nedôvery predmetným informáciám. Opatrnosť a predchádzanie problémom sa vníma väčšinou pozitívne.
5. *Die Euro-Staaten haben im März einen Rettungspfad betreten, den sie jetzt nur noch unter hohen Kosten verlassen können* (FAZ 30. 6. 2011). Štáty eurozóny vstúpili v máji na chodník záchranu, ktorý teraz môžu opustiť len za cenu vysokých nákladov. Štáty eurozóny sa vydali na chodník záchranu, ktorý teraz môžu opustiť len za cenu vysokých nákladov.  
Politické kroky musia získať legitimitu, musia byť vysvetlené širokej verejnosti pomocou takých zdrojových domén, ktoré sú pre všetkých pochopiteľné. Pozorný čitateľ vníma rozdiel medzi cestou a chodníkom. Chodník je určený pre peších, cesta po ňom trvá dlhšie ako po ceste, na ktorej sa dá využiť motorové vozidlo. Chodník môže byť spojený aj s prídavnými menami ako *kľukatý, hrboľatý, trnistý* atď., čo chôdzu navyše sťažuje. Z uvedenej metafory vyplýva, že štáty eurozóny síce pomáhajú svojim členom, ktorí sa ocitli v núdzi, táto cesta je však všeobecne považovaná za náročnú, dlho trvajúcu a úmornú. Navyše, ak by chceli krajiny eurozóny zmeniť taktiku, čiže opustiť chodník, prinieslo by to všetkým zúčastneným krajinám len ďalšie finančné straty. S cestou spájame taktiež dopravné prostriedky, ktoré pomáhajú cestu ľahšie a rýchlejšie prekonať. V súvislosti s krízou eura často nachádzame v tlači práve metafory tvorené na základe týchto zdrojových domén.
6. *Ungleichgewichte bleiben eben nicht auf Dauer bestehen, und ein Land mit Exporterfolgen und aufgrund maßvoller Lohnpolitik guter Beschäftigungslage zieht so die anderen als Konjunkturlokomotive mit.* (FAZ 21. 1. 2011). Nerovnováha nebude trvať stále a krajina s úspešným exportom a primeranou mzdovou politikou pri dobrej úrovni zamestnanosti potiahne ostatných ako lokomotíva konjunktúry.  
V nemeckom aj slovenskom kultúrnom kontexte plní lokomotíva rovnakú úlohu, a tou je ťahanie. Výraz *Konjunkturlokomotive* možno preložiť aj ako *ťahúň ekonomiky*.
7. *Wie Rennwagen rasen Fiskal- und Geldpolitik weiter* (FAZ 21. 1. 2011). Fiškálna a finančná politika sa rútia ďalej ako pretekárske auto.  
Zdrojová doména auto je podporená základným elementom, v tomto prípade prídavným menom *pretekárske*, obe sú navyše podporené slovesom *rútiť sa*. Interpretácia tejto metafory je jednoznačná, a to, že sa fiškálna a finančná politika nedajú zastaviť. V slovenskom preklade by sme mohli použiť aj spojenie *fiškálna a finančná politika sa rútia ďalej*



*rýchlosťou pretekárskeho auta*. Rovnaký sémantický význam by bol dosiahnutý aj použitím spojenia *sa rútia ďalej závratnou rýchlosťou*.

Okrem cesty, smeru a dopravných prostriedkov je dôležitá pri smerovaní aj rýchlosť tak, ako to naznačuje posledný z uvedených príkladov. Rýchlosť je vyjadrená buď slovesom (napr. ísť, letieť, rútiť sa, kráčať, bežať atď.) alebo prídavným menom (rýchlo, pomaly, závratne, atď.). Ako príklad môžu poslúžiť nasledovné konceptuálne metafory:

- *Die Risikoauflösungen für Staatsanleihen waren deutlich gestiegen* (FAZ 10. 5. 2010). Rizikové marže pri štátnych dlhopisoch viditeľne stúpili.
- *Der Euro fällt* (FAZ 11. 5. 2010). Euro padá.
- *Exporte steigen wieder* (FAZ 16. 9. 2011). Exporty znova stúpajú.
- *Das angekündigte Sanierungsprogramm kommt nur schleppend in Fahrt* (SZ 4. 8. 2011). Ohlasovaný program sanácie sa dáva ťahavo do pohybu.

Pri analýze používaných nemeckých metafor zo skupiny smer, cesta a rýchlosť sme dospeli k záveru, že sa tieto významovo zhodujú so slovenskými metaforami, a preto je aj ich preklad menej náročný, často doslovný. Aj napriek sémantickej podobnosti je dôležité sústrediť sa pri preklade nemeckého textu do slovenčiny na rozdiely v lexike, napr. zložené substantíva v nemeckom jazyku sa do slovenčiny prekladajú zväčša pomocou prídavného a podstatného mena, participiálne konštrukcie typické pre nemecký odborný a žurnalistický text sa do slovenčiny prekladajú pomocou vedľajšej vety prívlastkovej, súvetia v nemeckom jazyku zložené z viacerých vedľajších viet a rozšírených participiálnych konštrukcií v slovenskom jazyku nepoznáme, tieto treba prekladať pomocou viacerých samostatných viet. K typickým lexikálnym prvkom nemeckého jazyka patrí aj časté využívanie rozličných častíc, ktoré podfarbujú význam slova či slovného spojenia a taktiež využívanie konjunktívy pri prepise priamej reči v nemeckom jazyku, ktorý slovenčina nepozná.

### Záver

Printové médiá predstavujú na jednej strane bohatý zdroj informácií z oblasti politiky, hospodárstva či kultúrneho života, na strane druhej sú taktiež zdrojom konceptuálnych metafor, ktoré žurnalisti využívajú na lepšie vysvetlenie, a tým aj náležité zdôvodnenie predovšetkým zložitého politického diania. Konceptuálne metafory sú typické pre daný jazyk a sociokultúrny priestor, preto sú ich správne pochopenie a následný správny preklad závislé od viacerých faktorov. Najskôr je potrebné konceptuálnu metaforu správne identifikovať a vysvetliť, ako je možné vidieť na uvedených príkladoch. V prípade, že by mohla mať konceptuálna metafora viacero významov, treba sa zamerať na jej projekciu, teda na jej následné vysvetlenie v texte. Po správnej interpretácii je dôležité zohľadniť všetky lexikálne špecifiká oboch jazykov tak, aby nedošlo k nesprávnemu použitiu jazykových prostriedkov. Práve nesprávnym prekladom zahraničného spravodajstva dochádza často k desinterpretácii, prípadne k sémantickému posunu v porovnaní s pôvodným textom.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. MUSOLFF, A. 2000. *Mirror images of Europe. Metaphors in the Public Debate about Europe in Britain and Germany*. München: Iudicium, s. 35 - 38

### Literatúra

DRULÁK, P. 2009. *Metafory studené války. Interpretace politického fenoménu*. Praha: Portál, 2009. 294 s. ISBN 987-80-7367-594-3.

FRÜH, W. 2007. *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. 309 s. ISBN 978-3-8252-2501-8.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 2003. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 256 s. ISBN 978-0-226-46801-3.

MUSOLFF, A. 2004. *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. 211 s. ISBN 1-4039-3389-8.

### Kontakt

Mgr. Júlia Prociková  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
E-mail: [julia.procikova@euba.sk](mailto:julia.procikova@euba.sk)

## KOMPETENCIE PREKLADATEĽA

KATARÍNA SERESOVÁ

**Abstrakt**

Príspevok sa venuje problematike kompetencií, ktoré sú pre každého prekladateľa nevyhnutné na to, aby mohol vytvoriť kvalitný, originálu verný cieľový text, ktorý si zachová svoju pôvodnú funkciu. Na to aby toto bolo možné, musí prekladateľ dokonale ovládať nielen materinský a cudzí jazyk, dôležitých je mnoho iných zručností a schopností. Medzi ne zaradíme napríklad dostatočné poznanie kultúrneho pozadia oboch jazykov, sociálnu kompetenciu, emocionálnu kompetenciu, schopnosť narábať s rôznymi databázami, technickými prostriedkami a mnohé ďalšie.

**Kľúčové slová:** prekladateľ, profil kompetencií, jazyková, translatologická, odborná, kultúrna a interkultúrna, sociálna a emocionálna kompetencia

**Abstract**

The paper deals with the problems of competences, which every translator needs in order to be able to create a high quality target text true to the original, which will preserve its original function. In order to make this possible, the translator has to be fully proficient not only in their mother tongue and in the foreign language concerned; many other skills and abilities are also important. They include, e.g. adequate knowledge of cultural background of both languages, social competence, emotional competence, ability to handle various databases, technical means, and many other skills.

**Keywords:** translator, competence profile, language competence, translatological competence, professional competence, cultural and intercultural competence, social and emotional competences

**Úvod**

Nutnosť, hodnotu a funkciu prekladu, dôležitosť prekladateľského povolania a úlohu prekladateľa pri preklade vnímame a uvedomujeme si v dnešnej spoločnosti vo všetkých oblastiach komunikácie. Môžeme povedať, že toto povolanie je v dnešnej dobe stále potrebnejšie a vyhľadávanejšie, či už ide o medzinárodné hospodárske alebo politické vzťahy, vedu, techniku, literárne diela alebo jednoducho iba o rôzne služby v oblasti každodenného ľudského života. Služby prekladateľov a tlmočníkov patria k službám, ktoré sú neodmysliteľne spojené s činnosťou človeka.

Prekladatelia teda zohrávajú podstatnú úlohu pri komunikácií príslušníkov rôznych kultúr. Vnímame ich ako sprostredkovateľov medzi národmi, jazykmi, ideológiami a kultúrami. H. J. Störig (1973, s. 98) hovorí, že prekladateľ je označovaný ako „*Bote von Nation zu Nation*“, teda posol medzi národmi alebo tiež „*Vermittler gegenseitiger Achtung und Bewunderung, wo sonst Gleichgültigkeit oder gar Abneigung stattfand*“. Teda sprostredkovateľ vzájomnej úcty a obdivu tam, kde by panovala ľahostajnosť a averzia. Prekladateľ teda plní funkciu „mosta“ medzi jazykmi, textami a kultúrami.

Činnosť prekladateľa a tlmočníka umožňuje komunikáciu v prípade, ak sa stretnú zástupcovia rôznych jazykových spoločností. Súčasne prispieva k prekonávaniu jazykových, či kultúrnych bariér. Základnú prekážku vzniku komunikácie tvorí rôznorodosť jazykov, ktorá znemožňuje porozumenie medzi partnermi už v momente vzniku komunikácie. Ak však človek ovláda cudzí jazyk, môže bez problémov prekonať alebo aspoň zmenšiť nielen jazykové, ale aj kultúrne bariéry (Koller, 2011, s. 20). Komunikácia je teda neodlúčiteľnou súčasťou ľudského bytia, pretože človek má vo svojej prirodzenosti vyjadrovať sa prostredníctvom reči, chápať jazykové vyjadrenia ostatných. Pre rôznorodosť jazykov, ktorá na svete vládne, sa však môže cítiť jazykovo obmedzený. A tu prichádza na rad profesia prekladateľa či tlmočníka. Prekladateľ musí vždy dbať na to, aby „*jede Äußerung des anderen, ungeachtet, ob sie in der eigenen oder einer fremden Sprache vorliegt, muß in die eigene Sprache, in den je eigenen sozialen, politischen, psychologischen, bildungsmäßigen Kontext der je einzigartigen Situation von Sprecher/Empfänger im betreffenden Kommunikationsvorgang übersetzt, das heißt verstehbar und verständlich gemacht werden*“, čiže aby každé vyjadrenie v materinskom alebo cudzom jazyku interpretoval v rámci sociálneho, politického kontextu jedinečného komunikačného procesu, to znamená pochopiteľne a zrozumiteľne.

Podľa definície Kautza (2002, s. 52) predstavuje prekladateľ adresáta východiskového textu a súčasne autora cieľového textu. Na komunikácii sa teda podieľa z oboch strán a predstavuje komunikačný kanál medzi vysielačom a prijímateľom. Je teda „*bikultúrny*“ odborník, ktorý musí mať na svoju prácu nutne predpoklady, musí disponovať translatologickými kompetenciami. Musí rozumieť východiskovému textu a kultúre, z ktorej text vyšiel, zohľadniť rôzne faktory cieľovej kultúry a východiskovú výpoveď pretransformovať do cieľového textu.

**Profil kompetencií prekladateľa**

Pod kompetenciami prekladateľa rozumieme súhrn všetkých jeho schopností, zručností a poznatkov, ktoré mu pomáhajú pri vytvorení translátu a všetkých činnostiach s tým súvisiacich. V žiadnom prípade nemožno tieto kompetencie zúžiť výlučne na ovládanie cudzieho jazyka. Medzi tieto kompetencie patrí jazyková, translatologická, odborná, kultúrna a interkultúrna, personálna, emocionálna, sociálna kompetencia a všeobecné vzdelanie.

**Jazyková kompetencia**

Ovládanie cudzieho jazyka predstavuje pri práci prekladateľa základný stavebný kameň. Cudzí jazyk musí ovládať na veľmi vysokej úrovni, mať jazykový cit. Na tomto mieste treba však poznamenať, že takisto dôležité je bezchybné ovládanie materinského jazyka, ktoré je nevyhnutným predpokladom na vytvorenie bezchybného cieľového textu. Perfektné ovládanie materinského jazyka možno teda postaviť na úroveň ovládania cudzieho jazyka.

**Translatologická kompetencia**

Podľa Hansena (1999) je táto schopnosť „*die Fähigkeit, die für den jeweiligen Auftrag relevanten Informationen dem Ausgangstext zu entnehmen und je nach Bedarf im Zieltext unter Berücksichtigung der Funktion, des Zwecks (Skopos) und der kulturellen Differenzen adäquat wieder zu geben.*“ Ide o schopnosť použiť informácie z východiskového textu, zohľadniť funkciu, skopos a kultúrne odlišnosti a podľa potreby tieto informácie pretransformovať do cieľového textu. Medzi translatologické kompetencie zaraďujeme poznatky o prekladateľských stratégiách, o procese prekladu a o možnom riešení rôznych translatologických problémov, teda o ovládaní základov translatológie, ktoré sú nevyhnutné na úspešný proces translácie.

**Odborná kompetencia**

Odborná kompetencia je dôležitou súčasťou práce prekladateľa. Podľa mnohých odborníkov by sa mal každý prekladateľ dlhodobo špecializovať len na zopár oblastí a tieto dôkladne ovládať, čo prispieva k zvyšovaniu efektívnosti a kvality jeho práce. Ovládanie týchto odborných oblastí pomôže prekladateľovi urýchliť proces porozumenia východiskového textu a správne použiť v cieľovom texte zodpovedajúce termíny.

**Všeobecné vzdelanie**

Všeobecné vzdelanie možno nazvať všeobecným prehľadom, ide o poznatky z rôznych oblastí ako je história, literatúra, politika, náboženstvo, prírodné vedy, kultúra, zemepis a podobne. Tieto poznatky úzko súvisia s danou kultúrou a nie sú vo všetkých krajinách rovnaké. Preto nemožno ani presne vymedziť, čo všetko do všeobecného vzdelania patrí. Napriek tomu sa od prekladateľa očakáva, že všeobecný prehľad patrí k jeho základným znalostiam. Mal by byť oboznámený s najdôležitejšími dátami, faktami a aktuálnym dianím v jeho spoločnosti a kultúre. Vďaka tejto kompetencii môže prekladateľ ľahšie rešerzovať a chápať rôzne súvislosti vyplývajúce z východiskového textu.

**Kultúrna a interkultúrna kompetencia**

Bez zvládnutia tejto kompetencie by prekladateľ mohol svoje povolanie vykonávať len s veľkými ťažkosťami, pretože pri práci prekladateľa ide väčšinou predovšetkým o interakciu dvoch kultúr. „*Die Kulturkompetenz ist das Wissen um kulturspezifische Gegebenheiten, Regeln, Werte und Verhaltensweisen in der Kultur seiner Arbeitssprachen, darunter auch der Muttersprache, um sich innerhalb eines Kulturkreises erwartungskonform verhalten zu können*“ (Witte, 2007). Kultúrna kompetencia je veda o kultúrno-špecifických danostiach, pravidlách, hodnotách, spôsoboch správania v kultúre jeho pracovného jazyka, tým sa myslí aj materinský jazyk, aby sa človek vedel v rámci danej kultúry správať tak, ako sa od neho očakáva. Prekladateľ sa musí oboznámiť s kultúrno-špecifickými spôsobmi správania a myslenia, s vyjadrovaním pocitov, aby sa vyhol nesprávnej interpretácii myšlienok, či nedorozumeniu. Witte ďalej (2007) hovorí, že „*Fehlt ihm Fremdkulturwissen, werden Sachverhalte und Äußerungen ausschließlich auf der Basis der eigenen Kultur interpretiert und verstanden.*“ Ak prekladateľovi chýbajú poznatky o cudzej (východiskovej) kultúre, interpretuje stav veci a vyjadrenia len z pohľadu jednej (svojej) kultúry.

**Personálna kompetencia**

Táto kompetencia zahŕňa osobné schopnosti a zručnosti prekladateľa. Podľa Benza (2005) medzi ne patrí „*die Klärung eigener Interessen, die Relativierung der eigenen Position, das Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstgefühl, die kritische Selbstwahrnehmung, den sicheren Umgang mit Gefühlen wie Unsicherheit, Angst oder mit Konfliktsituationen, Selbstdisziplin, Begeisterungsfähigkeit, Konzentration, Ehrgeiz, Zielstrebigkeit und Selbstschätzung.*“ Zaraďujeme sem teda schopnosť prekladateľa vyjasniť si vlastné záujmy, relativizovať vlastnú pozíciu, sebavedomie a pocit zo samého seba, kritické nazeranie na vlastnú osobu, zaobchádzanie s pocitmi a neistotou, strachom či konfliktnými situáciami, samodisciplína, schopnosť nadehnúť sa pre vec, koncentrácia, ctiziadostivosť, cieľavedomosť či sebakritika. Túto kompetenciu nemá prekladateľ vrodenu nadobúda a dopĺňa ju počas svojho profesionálneho života.

**Emocionálna kompetencia**

Prekladatelia sú pri svojej práci v neustálom kontakte s príslušníkmi iných kultúr, z tohto dôvodu treba neustále zdôrazňovať veľký význam rozpoznávania rôznych emócií. Emócie sú kultúrno-špecifickým fenoménom, a preto môžeme emocionálnu kompetenciu označiť za neodmysliteľnú súčasť kompetenčného profilu prekladateľa. Obsiahly koncept emocionálnej kompetencie vypracoval Sarni (1999). Z neho neskôr vychádzali aj Petermann, Wiedebusch (2008, s. 15f):

- „byť si vedomý svojich emócií,
- vnímať emócie iných osôb a pochopiť ich,
- schopnosť komunikovať o emóciách,
- schopnosť empatie,
- schopnosť vedieť zaobchádzať s negatívnymi emóciami a stresovými situáciami,
- schopnosť vyvolávať pri sociálnych interakciách vyvolávať želané reakcie“.

Emocionálna kompetencia zohráva dôležitú úlohu aj mimo procesu prekladu, vystupuje aj ako faktor sympatií medzi zákazníkom a prekladateľom či prekladateľom a jeho kolegom.

**Sociálna kompetencia**

Táto kompetencia zahŕňa schopnosti a zručnosti, ktoré sú potrebné na interakciu a spoluprácu, ako aj dosiahnutie stanovených cieľov. Patrí sem schopnosť pracovať v tíme, komunikovať, nadväzovať kontakty, schopnosť konštruktívne vyjadriť kritiku, prijať kritiku, schopnosť vecne riešiť konflikty, schopnosť kooperovať, motivovať, brať ohľad, schopnosť rešpektovať, tolerovať, prevziať zodpovednosť, čestnosť, spoľahlivosť, schopnosť prispôbiť sa. K týmto schopnostiam a zručnostiam by sme mohli priradiť ešte mnohé ďalšie, ako empatia, zdvorilosť, obviňovanie, hrozba, prosba, vtip, irónia a iné.

Prekladatelia si však musia byť vedomí aj skutočnosti, že účastníci komunikačného procesu pochádzajú z rôznych kultúr a teda majú aj rozdielne sociálne podmienené správanie. Obzvlášť tlmočníci zohrávajú dôležitú úlohu pri predchádzaní potencionálnych nedorozumení medzi účastníkmi komunikácie.

**Záver**

Povolanie prekladateľa a tlmočníka patrí v súčasnej dobe v mnohých oblastiach pôsobenia medzi často vyhľadávané služby. To znamená, že narastá medzi nimi aj konkurenčný boj. Z tohto dôvodu je pre prekladateľa, ktorý chce na trhu ponúkať svoje služby, byť excelentným expertom vo svojom odbore, sprostredkovať plnohodnotnú komunikáciu medzi rôznymi jazykmi a kultúrami, vytvárať kvalitné a funkčne adekvátne cieľové texty, nevyhnutné, aby počas svojho profesionálneho života nadobúdal, doplňoval a skvalitňoval všetky kompetencie, ktoré sú na výkon jeho povolania potrebné.

**Literatúra**

KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M. et al. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. doplnené a upravené vyd. Bratislava: Veda. Dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk> (30. 8. 2009).

KAUTZ, U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium, 2002. 643 s. ISBN 3-89129-449-2.

KOLLER, W. *Grundprobleme der Übersetzungstheorie*. Bern: Francke, 1972. 198 S.

KOLLER, W. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 8. neubearb. Aufl. Tübingen: Francke, 2011, S. 19 ISBN 978-3-8252-3520-8.

OPALKOVÁ, J. *Preklad ako mediácia interkultúrnej komunikácie I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2006. 93 s. ISBN 80-8068-412-X.

OPALKOVÁ, J.. Interkultúrny aspekt komunikácie v odbornom prostredí a jazyková príprava. In: *PRIBULA, M. Inovácie, podnikanie, spoločnosť*. Prešov: VŠMP ISM Slovakia v Prešove, 2008, s. 372 – 378. ISBN 978-80-89372-03-4.

PETERMANN, F., WIEDEBUSCH, S. *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, 2008.

RAKŠÁNYIOVÁ, J. *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Bratislava: AnaPress 2005. 141 s. ISBN 80-89137-09-1.

REISS, K., VERMEER, H. J. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen, 1984.

SERESOVÁ, K. *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava: Ekonóm, 2010. 99 s. ISBN 978-80-225-2970-9.

TRANSLATOLÓGIA  
KATARÍNA SERESOVÁ

STÖRIG, H. J. *Das Problem des Übersetzens*. 2. Aufl. Armstadt: Wiss. Buchges, 1973.

WITTE, H. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. (Studien zur Translation; Bd. 9) 2., unveränderte Auflage, 2007.

Kontakt

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Slovenská republika  
Email: katarina.seresova@euba.sk