



EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV

CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XII
RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XII
REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2022

**CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XII
RECENZOVANÝ ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

pod záštitou rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave

prof. Ing. Ferdinanda Daňa, PhD.

**FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XII
REVIEWED CONFERENCE PROCEEDINGS
FROM AN INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE**

under the patronage of the Rector

of the University of Economics in Bratislava

12. november 2021 / November 12, 2021

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2022

Názov / Title: CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU XII
FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES XII

Vedecký redaktor / Scientific Editor:

Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph. D.

Zostavovateľ / Editor:

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Technický redaktor / Technical Editor:

Ing. Vladimír Hudek, CSc.

Recenzenti / Editorial Consultants:

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD., Doc. Marina Vazanová, PhD., PaedDr. Darina Halašová, PhD., PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph.D., PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD., PhDr. Milena Helmová, PhD., PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc., PhDr. Iveta Rizeková, PhD., PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD., Ing. Mgr. Soňa Krajčík Danišová, PhD., Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD., Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD., Mgr. Silvia Adamcová, PhD., Mgr. Beáta Biliková, PhD., Mgr. Michaela Dziváková, PhD., Mgr. Ivana Kapráliková, PhD., Mgr. Linda Krajčovičová, PhD., Mgr. Nina Mocková, PhD., Mgr. Elena Smoleňová PhD., Mgr. Andrea Tureková, PhD., Mgr. Sofia Tužinská, PhD., Mgr. Martina Uličná, PhD., Mgr. Zuzana Kočišová, Mgr. Jaroslav Jorík

Vydavateľ / Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Vydanie / Edition: prvé, 2022

Počet strán / Number of pages: 220

Náklad / Number of copies: 50 CD

ISBN 978-80-225-4936-3

Adresa redakcie / Editorial Office:

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: roman.kvapil@euba.sk

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

The language quality of the published papers is the sole responsibility of the authors.

5 OBSAH

9 RADOSLAV ŠTEFANČÍK
ÚVOD / INTRODUCTION

LINGVISTIKA

11 IVANA KAPRÁLIKOVÁ
ABBREVIATIONS IN BUSINESS CORRESPONDENCE NEW TRENDS / SKRATKY
V OBCHODNEJ KOREŠPONDENCII – NOVÉ TRENDY

19 EVA MAIEROVÁ
NEOLOGIZMY V SLOVENČINE V ČASE KORONAKRÍZY / NEOLOGISMS IN
SLOVAK DURING THE CORONA CRISIS

27 ELENA MELUŠOVÁ
LA DYNAMIQUE DE L'ÉVOLUTION DU SENS DES MOTS ET DES LOCUTIONS
VERBALES FRANÇAIS DANS LA COMMUNICATION / THE DYNAMICS OF THE
EVOLUTION OF THE MEANING OF FRENCH WORDS AND VERBAL LOCUTIONS IN
COMMUNICATION

37 NINA MOCKOVÁ
POUŽÍVÁNIE ZELENEJ FARBY V SLOVENČINE / CHROMATISMS OF GREEN
COLOUR IN SLOVAK LANGUAGE

48 ŽELMÍRA PAVLIKOVÁ
METÁFORAS SOBRE LA CRISIS DEL COVID-19 EN EL LENGUAJE ECONÓMICO /
METAPHORS ON THE COVID-19 CRISIS IN ECONOMIC LANGUAGE

58 MARTINA ULIČNÁ
FAREBNÝ KOMPONENT V POMENOVANIACH VENOVANÝCH CHARAKTERU
ČLOVEKA / COLOR COMPONENT IN IDIOMS DESCRIBING HUMAN CHARACTER

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

68 MILENA HELMOVÁ
OSOBITÉ ČRTY KULTÚRY A ASPETY KOMUNIKÁCIE AKO ŠPECIFIKUM ICH
PROFILU / CHARACTERISTICS OF CULTURE AND ASPECTS OF COMMUNICATION
AS SPECIFIC FEATURES OF THEIR PROFILE

77 TOMAS MAIER
ERZHERZOG RUDOLF IV. DER STIFTER IN ÖSTERREICHISCHER LANDESKUNDE /
ARCHDUKE RUDOLF IV. THE FOUNDER IN AUSTRIAN CULTURAL AND
HISTORICAL STUDIES

83 ALEXANDRA MANDÁKOVÁ
VÝSLEDKY PRIESKUMU ÚROVNE INTERKULTÚRNYCH JAZYKOVÝCH
INTERAKCIÍ MEDZI ŠTUDENTMI V PROSTREDÍ SOCIÁLNYCH SIETÍ / RESULTS OF
A SURVEY OF THE INTERCULTURAL LANGUAGE INTERACTIONS LEVEL AMONG
STUDENTS IN THE SOCIAL NETWORKS ENVIRONMENT

93 JIŘINA MATOUŠKOVÁ

K FUNKCI GASTRONOMICKÝCH MOTIVŮ V DRAMATICKÉ TVORBĚ YASMINY REZY / TOWARDS THE FUNCTION OF FOOD MOTIFS IN THE DRAMATIC WORK BY YASMINA REZA

102 VIERA RASSU NAGY

ALTERNATÍVNE METÓDY VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV S VYUŽITÍM MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV / ALTERNATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES USING INTER-SUBJECT RELATIONS

112 TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

JAZYKOVÝ PLURALIZMUS A JAZYKOVÁ POLITIKA / LANGUAGE PLURALISM AND LANGUAGE POLICY

119 MAGDALÉNA PATÉ

VOĽBY DO SPOLKOVÉHO SNEMU V NEMECKU 2021. VPLYV PANDÉMIE NA JAZYK VOLEBNÝCH PROGRAMOV / ELECTIONS TO THE BUNDESTAG GERMANY 2021. IMPACT OF THE PANDEMIC ON THE LANGUAGE OF ELECTORAL PROGRAMMES

127 ANDREA TUREKOVÁ

LÁSKA VERZUS CNOŠŤ A PARADOX LIBERTÍNSKEHO ROMÁNU: CLAUDE CRÉBILLON A JEHO *BLÚZNENIE SRDCA A ROZUMU* / LOVE VERSUS VIRTUE AND THE PARADOX OF THE LIBERTINE NOVEL: CLAUDE CRÉBILLON'S *ÉGAREMENTS DU CŒUR ET DE L'ESPRIT*

133 ANNA VOYTENKO

СМЕНА ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭПОХ В РОССИИ И СТАРООБРЯДЧЕСКАЯ ОНОМАСТИКА / CHANGES OF THE POLITICAL ERAS IN RUSSIA AND ONOMASTICS OF OLD BELIEVERS

141 MARIE VOŽDOVÁ

GOLDEN AGE OF BRITISH DETECTIVE FICTION AS A CULTURAL PHENOMENON / ZLATÝ VĚK BRITSKÉHO ROMÁNU JAKO KULTURNÍ FENOMÉN

148 MARIE VOŽDOVÁ

KETTLY MARSOVÁ V KONTEXTU MODERNÍ HAITSKÉ LITERATURY A JEJÍ MNOHOVRSTEVNATÁ NARACE / KETTLY MARS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY HAITIAN LITERATURE AND HER MULTILAYERED NARRATION

DIDAKTIKA A METODIKA

156 JOZEF BRUK, LUCIE NĚMEČKOVÁ

NÁVRH METRIKY HODNOTENIA ODBORNÝCH PREZENTÁCIÍ A PREZENTAČNEJ PRÍRUČKY PRE ŠTUDENTOV V CUDZOM JAZYKU / FRAMEWORK PROPOSAL FOR ASSESSMENT OF ACADEMIC PRESENTATIONS AND STUDENT'S GUIDE SKETCH FOR PRESENTATIONS IN A FOREIGN LANGUAGE

165 MICHAELA DZIVÁKOVÁ

ONLINE VÝUČBA CUDZIEHO JAZYKA – JEJ VÝHODY A ÚSKALIA / ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING – ADVANTAGES AND DIFFICULTIES

171 *DARINA HALAŠOVÁ, SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ*

VYUŽITIE MODERNÝCH TECHNOLOGIÍ PRI OBJEKTIVIZÁCII HODNOTENIA
PÍSMENNÉHO PREJAVU ŠTUDENTOV / THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN
OBJECTIFYING THE EVALUATION OF STUDENTS' WRITING SKILLS

179 *KATALIN VARGA KISS*

THE USE OF PANDEMIC-RELATED TERMS IN ESP TEACHING / POUŽÍVANIE
POJMOV SÚVISIACICH S PANDÉMIOU VO VÝUČBE ODBORNÉHO JAZYKA

187 *ZUZANA ONDREJOVÁ*

ODBORNÝ ANGLICKÝ JAZYK V DIŠTANČNOM ON-LINE VZDELÁVANÍ / ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES IN DISTANCE ONLINE EDUCATION

195 *LUCIA ŠUKOLOVÁ*

POSTAVENIE NEMECKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU PO ROKU 2011 / THE
POSITION OF THE GERMAN LANGUAGE IN SLOVAKIA AFTER 2011

204 *KATARÍNA ZIMMERMANNOVÁ*

NIEKTORÉ ŠPECIFIKÁ VÝUČBY ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA ON-LINE
FORMOU NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE / SOME OF THE
PARTICULARITIES OF THE FOREIGN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE
ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA

TRANSLATOLÓGIA

210 *VERONIKA PÁLOVÁ*

PLAGIÁTORSTVO V PREKLADOCH UMELECKEJ LITERATÚRY / PLAGIARISM IN
TRANSLATION OF LITERARY TEXTS



ÚVOD

Konferencia Cudzie jazyky v premenách času sa už stala tradičným podujatím, ktoré patrí do zoznamu rôznych vedeckých podujatí organizovaných Fakultou aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Výskum a výučba cudzích jazykov má na Ekonomickej univerzite v Bratislave dlhodobú tradíciu, ktorá siaha až k počiatkom formovania našej univerzity. Ovládanie cudzích jazykov je dnes neodmysliteľnou výbavou každého úspešného človeka a je preto pozitívne, že univerzita kladie na túto súčasť moderného vzdelávania veľký dôraz.

V súčasnosti nikto nepochybuje, že angličtina je hlavným dorozumievacím jazykom vo svete vedy. Výhodou vedeckej konferencie Cudzie jazyky v premenách času je jej otvorenosť k odborníkom z rozličných jazykových areálov, a preto možno prezentovať vystúpenia v rôznych svetových jazykoch. Dorozumievacím jazykom konferencie je totiž každý svetový jazyk.

Jediným nedostatkom konferencie bola aj v tomto roku absencia možnosti na osobné stretnutie zúčastnených. Z objektívnych dôvodov, resp. pre pandémiu COVID-19, sme museli aj tento rok presunúť konferenciu z univerzitných priestorov do virtuálneho sveta internetu. Naše želanie z minulého roku, aby sme sa v novembri 2021 stretli konečne osobne, žiaľ, ostalo nevypočítané. Našťastie, technické i technologické podmienky, ktoré aj vďaka pandémie posunuli našu webovú komunikáciu míľovými krokmi dopredu, nám umožnili stretnúť sa aspoň cez obrazovky našich počítačov. Paradoxne, pandémia ochorenia COVID-19 nemala výrazný vplyv na obsah konferenčných vystúpení. Niektorí autori sa síce venovali témam spojených s pandémiou, ale väčšina sa vrátila k svojmu pôvodnému výskumu. V zborníku tak nájdeme príspevky k témam ako jazyková politika, jazyk volebnej kampane, jazykové skratky, značky a skratkové slová, interkultúrna komunikácia, plagiátorstvo, chromatismy, neologizmy, lingvoreálie, či libertínsky román. Konferencia tak splnila svoje poslanie, a síce – zjednotila kolegov a kolegyně z rôznych slovenských i zahraničných univerzít, aby mohla sprostredkovať novozískané poznatky v oblasti skúmania cudzích jazykov, ale aj slovenského jazyka.

Jazyk sa pod vplyvom aktuálnych spoločenských, politických, ekonomických i kultúrnych udalostí vyvíja, takže je na mieste upozorniť, že v novembri 2022 sa stretneme určite opäť. Či to bude prezenčne alebo opäť len vo virtuálnom priestore, dnes odpovedať nikto nevie. Koronavírus je totiž nepredvídateľný, mutuje a získava novú podobu, a teda niektoré prostriedky účinné na jeden variant vírusu nepomáhajú na ten ďalší. Postupne si však na situáciu zvykáme, dokážeme byť a pevne veríme, že aj odolnejší. Dôležité však je, že náš záujem o výskum cudzích jazykov neprestáva, takže v novembri 2022 budeme mať určite dostatok nových poznatkov, ktoré budeme chcieť odprezentovať svojim fakultným kolegom alebo kolegom z iných filologických pracovísk.

Pevne veríme, že odbornú obec tento konferenčný zborník zaujme, že bádateľom pomôže spoznať nové dimenzie filologického alebo kultúrno-vedeckého bádania a dokáže motivovať k ďalšiemu vlastnému skúmaniu.

Radoslav Štefančík
dekan



ABBREVIATIONS IN BUSINESS CORRESPONDENCE – NEW TRENDS

SKRATKY V OBCHODNEJ KOREŠPONDENCII – NOVÉ TRENDY

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Abstrakt

Vo firmách je písomná komunikácia dôležitým prostriedkom na odovzdávanie informácií. Význam obchodnej korešpondencie spočíva v tom, že môže slúžiť ako budúci dôkaz na oznamované informácie. Obsah obchodnej korešpondencie musí byť zvolený správne a v rámci zásad jazykovej ekonomie. Preto sa v tomto type korešpondencie bežne vyskytuje skracovanie slov. Ktoré trendy sú zakomponované do nových spôsobov obchodnej korešpondencie, aký typ jazyka sa používa a otázka skratiek ako nástroja na jasnejšie porozumenie a ekonomizáciu komunikácie je prezentovaná v tomto článku. Navrhujú sa aj pedagogické súvislosti skratiek v obchodnej korešpondencii.

Kľúčové slová: obchodná korešpondencia, obchodná komunikácia, skratky, akronymá.

Abstract

In businesses, written communication is an important medium for passing information. The importance of business correspondence lies in the fact that it can serve as a future reference for the information being communicated. The content of business correspondence must be chosen properly and within principles of language economy. Thus, abbreviatory processes commonly occur in this type of correspondence. Which trends are incorporated into the new ways of business correspondence, what type of language is being used and the question of shortenings as a tool for clearer understanding and economization of the communication are being presented in this article. Pedagogical implications of abbreviations in business correspondence are proposed as well.

Keywords: business correspondence, business communication, abbreviations, acronyms.

Introduction

Business correspondence, „the art and science of business communication“, has remarkably changed since the introduction of the Internet. It continues to change fast, driven by ongoing technological innovation and globalization.

Besides the tone of business writing which has shifted at certain level, the Internet has changed the way the writing process is done. It's much faster to produce a piece of writing than it used to be, and it's much easier to get it to more recipients.

Business correspondence nowadays still means the exchange of information in a written format for the process of business activities. However, when teaching business correspondence in English, while developing the content of the curriculum, it is necessary to permanently monitor these changes in communication and to regularly update the content of the curriculum and not to rely on standard models and examples given in well-established teaching materials, which are often outdated. Considerable enrichment of the vocabulary with terms closely related to the business relations need to be considered, and also partly bring closer the structure of the business itself and the customs of foreign companies, which until recently were unknown in our conditions.

Importance of business correspondence

The importance of business correspondence in English has long been recognized, with English being the universal language for international trade and business. According to the research conducted by Pratiwi and Juniel (2019), the advantages of using business correspondence for small business owners (SBO) are letter information exchange, establishing business connection, creating markets, personal visit substitution, cost saving, maintaining secrecy, a sign of goodwill, formal agreement, setting business transactions, as a future reference, legalities, local and international trade assistance. Furthermore, business correspondence can help SBO gain the ability to improve their state of business by establishing a good communication between owner and other parties, help an SBO in case of criminal event or assisting in government bureaucracy, with business correspondence an SBO can also widen their connection whether local or international. Ultimately, for an SBO to gain the feature of creating business correspondence is an accepted method in increasing the profit. Many experts in business have conducted research about effective business correspondence and have come into an agreement that a good correspondence in business follows *the three Cs principles*: Clarity, Conciseness and Courtesy, which is generally accepted in academic field. We would point out conciseness, using as few words as possible and concise sentences, with no sacrificing completeness, concreteness and courtesy, to express the meaning of a letter. Conciseness enables to save both the writer's and the recipient's time. However, it does not indicate that the short the better but shortness with precise and straightforward expression. Zi Yu and Yuang Fu (2014) suggest that to achieve conciseness, one should try to use simple words and short sentences, avoid unnecessary repetition and wordy ~~languages~~ sentences and confine each paragraph to only one topic. While business writing should be clear and concise, it does not necessarily mean it should be blunt.

New trends in business communication

Most businesses are today confronted with communication overloads. It is only to be expected that more sophisticated technologies will emerge to help manage better the complexities of business communications. External or internal business communication has been going through major innovations. These innovations broadly deal with technological developments and applications relating to back office operations, data management and analysis, professional services and support, to mention only a few. They cover almost any type of businesses. Some of the most recent and relevant ones are:

- **Cloud Computing** encourages open collaboration, social networking, mobile commerce, etc. enabling horizontal market expansion, quicker delivery of marketing services and customer retention.
- **Book Reader** turning any text document into an audio document.
- **Social media networking** many enterprises exploit social media network on daily basis like Facebook, Instagram, Twitter to encourage and attract customers.
- **Web technology** is getting more refined and many enterprises set up interactive websites to facilitate online business communication and also providing enquiry/order forms to quicken transactions. Online marketing is regular and most customers want to order goods or services over the Internet. All enterprises create web presence to offer prospective customers all the product information they want or need.

To younger workers, the first generation of true digital natives, the formal business communication of older generations can appear very cold and too formal, while younger people are too casual. Generation Z keeps things much more casual. Barriers between business communication and personal or social life have been pulled off. Work from home, or in a mobile work environment is naturally creating a more relaxed workplace.

Stillman's consulting firm, GenGuru, found in a recent survey that 84% of Generation Z born after 1995 still prefers in-person communication over email or text. However, crucially, "Generation Z defines things like Zoom, Google Hangouts and Microsoft Teams as being face-to-face" (O'Hara, 2014). This generation knows more about operating in the modern business than any other generation. They can save 12 hours of hard work, know about different cultures, what things to say and not say. The idea of two-way mentorship between older generation of businessmen and younger ambitious generation is about aligning older and younger generations on the same goal in different ways.

The 10-question survey, launched in 2016, conducted by Laura Brown, Forbes contributor and the author of the book *The only business writing book you'll ever need*, was distributed to her clients and associates and was promoted on Facebook and Twitter. It received 528 responses from people in a wide variety of business roles and industries. The key question of the survey „how important is writing in your workplace?” was designed to test whether business writing still matters. On a five-point scale where 1 is “not important at all” and 5 is “very important,” 69.5% of respondents chose 5, and 19.5% chose 4. That's a total of 89% suggesting that writing actually still matters a lot in business. (No one selected 1, “not at all.”). Other questions explored what kinds of writing people produce day-to-day at work. One interesting finding is that email is still „king in the office“ (Brown, 2019). 96% of respondents are writing emails on the regular. Reports (55.6%), PowerPoint presentations (54.8%) and proposals (52.4%) were also popular genres among respondents. However, there has been ongoing discussion on replacement of an e-mail. How an e-mail can be replaced is already a dated question in Silicon Valley, where more real-time tools like Slack and its rivals have already displaced e-mail. Tech writer John Brandon predicts that by 2020, email won't be the primary form of business communication anymore. (Brandon, 2015) To the question what people find most challenging about writing at work, 38% ~~percent~~ responded saying they needed to write faster. The same percentage felt their writing needed to be more compelling. 29% ~~percent~~ have trouble getting started on their writing tasks. And 36.4% reported having trouble making their writing concise. Concerning the problems with the colleagues' writing, respondents pointed to a lack of clarity and lack of concision, and many complained about and poor grammar and spelling. Brown also points out the damaging effects that technological change has had on written communication, when digital natives' writing style lacks correct, formal writing. The survey result shows that „*writing does still matter, and it ought to be clear and grammatically correct*“ (Brown, 2019). Overall, despite technology advancement, business practices in communication stay conservative, concerned with accuracy, precision and proper documentation.

Abbreviations in business correspondence

New inventions and concepts with multiword names in the world of business create a demand for shorter, more manageable names. Acronyms and initialisms are a useful way to succinctly express any concept. Acronyms are frequently specific to an industry sector or an organisation and its internal correspondence. However, the terms (and the concepts they represent) are well understood and correctly used only by the members of the group, and simplify 'in-house' communication for them. Adams (2001, p.141–142) points out that acronyms 'may include other than initial letters to make them more word. Such words should not be seen as prototypical acronyms but, rather, forms which blur the borders between the respective territories of blending and acronyms. Confusion can arise when these randomly formed acronyms are used outside the group. There are certain issues associated with the use of acronyms in business correspondence. Lack of clarity arises when writers assume readers understand the acronyms. Readers will not necessarily be familiar with the specialised acronyms used in-house to them. Thus, the abbreviated forms need to be explained in order

to let readers gain a basic understanding of what is being communicated to them. It can be useful to test whether or not to include a term by asking a few people outside the the environment where these acronyms are being used. Consistency in the use of acronyms is also important. The same acronyms should be used the same way every time so readers should not be confused at inconsistencies. Particular rules shall be applied for using in-house acronyms and other abbreviations:

- Not using an abbreviated form in signature blocks, especially indicating particular line of businesses, various departments.
- Not using an acronym or initialism without defining it first. The Chicago Manual of Style (2017) recommends the approach but it also includes an example with the abbreviation first and the spelled out version in parentheses.
- For long electronic documents, it is recommended to include hyperlinks to spelled out versions of abbreviated forms. That way, readers will not need to scroll up and go back to confirm a term.
- Not using an abbreviation if a term I sused only once, twice, or even three times. The Chicago Manual of Style (2017) recommends using an abbreviation only if the term appears "roughly five times or more within an article or chapter."
- Not using an abbreviated form when it has become more common than its spelled out version.
- If an abbreviated form is commonly used but not universally recognized in the organization, it is recommended to include the spelled out version, too.

The following tables give an overview of the newly developed abbreviations that are used in written communication in companies among employees as well as when dealing with business matters between businesses. The abbreviations are divided according to specific departments of the companies. It is essential for teachers of English business correspondence to be constantly familiar with the newly developed abbreviations that are frequently used in business communication and are created in order to economize written communication. It is also necessary to point out to the students that although the abbreviations have their justification in this type of communication, they often cause misunderstanding and misinterpretation of the text, and can therefore impede communication between employees or business partners as mentioned in the above theory.

WFH	Working from home	NRN	No reply necessary
LET	Leaving early today	NWR	Not work related
EOD	End of day	WIIFM	What's in it for me?
COB	Close of Business	RFD	Request for discussion
BRB	Be right back	WDTC	Why do they care?
LMK	Let me know	IAM	In a meeting
EOW	End of week	KISS	Keep it simple, stupid
TYT	Take your time	TED	Tell me, explain to me, describe to me
OT	Off topic	BID	Break it down
OTP	On the phone	SMART	Specific, measurable, attainable, realistic, time-bound
TLDR	Too Long, Didn't Read	PA	Performance appraisal

Table 1 Examples of newly formed general in-house abbreviations used between employees in companies. Source: Author's own based on the extracted data from multiple websites dealing with business topics.

ACCT	Account	FIFO	First in, first out
AP	Accounts payable	LIFO	Last in, first out
AR	Accounts receivable	LWOP	Leave without pay
BS	Balance sheet	NAV	Net assets value
CPU	Cost per unit	ROA	Return on assets
CR	Credit	ROE	Return on equity
DR	Debit	ROI	Return on investment
EPS	Earnings per share	P/E	Price to earnings

Table 2 Examples of the abbreviations commonly used in the finance departments of companies. Source: Author's own based on the extracted data from multiple websites dealing with business topics.

AIDA	Attention, interest, desire, action	PPC	Pay per click
B2B	Business to business	PV	Page view
B2C	Business to consumer	RT	Retweet
CPC	Cost per click	SaaS	Software as a service
CTR	Click through rate	SM	Social media
CRM	Customer relationship management	UV	Unique visitor

Table 3 Examples of the abbreviations commonly used in the marketing and sales departments of companies. Source: Author's own based on the extracted data from multiple websites dealing with business topic.

Pedagogical implications of abbreviations in business correspondence

Linguistic researchers seem to agree that authentic language has to be brought to the students' attention and that the teachers need to take time to study how the language has to be brought to the situations in a given English for Specific Purpose's (ESP) context. The effort should be put on creating a genuinely useful course.

In order to properly assess learners' needs in this case, it is important to focus on two aspects that play a key role in determining the selection of the content of the specific course: the language level of the learners and the language use in the real situations that the learners prepare for. Also, there are several aspects of using this particular language pattern that future business professionals should be prepared for: the authentic text usage in ESP courses, a frequency-sorted word list that is the most effective starting point for understanding a text. One way to complement the frequency of occurrence of the abbreviations in business written communication in order to obtain a more comprehensive view of the lexical composition of written EU English discourse is to provide collocational information for the elements frequently appearing in the business messages, letters of business content. Such information can be provided in a straight-forward manner in the form of pedagogic collocational profile. It does not only give language learners guidance on relevant collocates, but it also presents frequent semantic preferences and constructions, that is, the grammatical relations the particular unit frequently forms with relevant collocates.

Generally, we can claim that concordance lists are not only useful in checking frequency data, but they also provide instances of actual language use in context that can be directly incorporated into teaching and test materials.

As the last aspect of using shortenings in teaching practice, a natural question arises: is there any predictability in the formation of abbreviations? Can we justify the choice of one pattern over another? The answer, in our opinion, would be that there is no absolute certainty in choices, however, there have been certain tendencies concerning the predictability of the output. These can be consequently applied to teaching Business correspondence by designing tasks for possible formations of abbreviations from source words or phrases. In what follows, a task type is presented, including the above mentioned aspects:

Aim: to use abbreviations in the business context

Instruction:

Understanding abbreviations in context: It is often laborious to guess the meaning of abbreviation from the context especially if there is no explanation in the document.

1. *The blank rows in the table below are for you to write your best guess of the meaning of abbreviations. Compare your guesses with the glossary definitions.*

Abbreviation	Your guess	Glossary definition
IMHO		
MBWA		
CTO		
ALF		
ABC		
BID		
KISS		
MMM		

2. *Complete the following sentences using the abbreviations in the table above (the lines indicate the number of the letters of the abbreviation).*

____ (1) not signing the contract makes the situation worse. If you are a manager and prefer ____ (2), make sure you do it with humility and genuine interest. Better still why not actually do the job on the factory floor for a week and you'll really find out what's going on. He therefore instructed appropriate professionals to carry out these valuations, which were promptly forwarded to the ____ (3) once they became available. You really should assert yourself more in the meetings. You have great ideas, but people don't ____ (4). As InvestementNews.com reports, research suggests that the ____ (5) mentality is losing its effectiveness. The average 21st-century customer comes armed with significantly more information than a consumer did in 1984. Now that you know when your goal will happen, you want to ____ (6) into smaller time frames with goals attached. The simpler the explanation and the simpler the product, the more likely it is that the output will be useful to others, so ____ (7). All action should be ____ (8) and should serve a single purpose – to advance on project's progress and outcomes.

Key to the task

IMHO – In my humble opinion

MBWA – Management by walking about

CTO – Chief Technology Officer

ALF – Always Listen First
ABC – Always Be Closing
BID – Break It Down
KISS – Keep It Simple, Stupid
MMM or 3M – Measurable, Manageable, Motivational

Conclusion

Writing skills are best acquired through application and practice. Due to the typical routine nature of most business correspondence, it is desirable, in the classes, to develop variety of styles in writing the letters, messages, memos, reports and other specific content related to business. Written communication must have particular objective, intensity or depth depending on the situation, and it is not possible to bring out such variations in one or two 'draft models presented in one or two classbooks. Although models tend to inhibit learning, students of business should develop letter-writing skills by practicing drafting a variety of styles, i.e. documents, content for all occasions, and compare them with standard drafts or models available from authentic sources as confidence-building measures.

Thus, „*instead of providing students few common drafts or models of various types of business letters, they should be presented a fairly comprehensive list of business letters for all occasions. The objective in listing various types of letters from different departments and areas is to give an idea of wide variety of business communication*“ (Kadu, 2021).

Like in other areas, in letter writing too, conscious efforts and willingness to learn are a must. A good business letter writer has to appreciate the essential characteristics of each such letter and develop relevant skills.

Literature

ADAMS, V. 2001. *Complex Words in English*. Harlow: Pearson Education/Longman.

BRANDON, J. 2015. Why Email Will Be Obsolete by 2020. Stick a fork in your email-within five years, something else is going to replace it. In: *Inc.com*, last updated April 16, 2015. Available: <https://www.inc.com/john-brandon/why-email-will-be-obsolete-by-2020.html>

BROWN, L. 2019. Does business writing mater anymore? The answers seems to be „yes“. In: *Forbes*, last updated April 26, 2019. Available: <https://www.forbes.com/sites/laurambrown/2019/04/26/does-business-writing-matter-anymore-the-answer-seems-to-be-yes/?sh=3479b3c43284>

HEATLEY, S. 2018. WFH? 5 confusing workplace acronyms explained. In: *Perkbox.com*, last updated December 7, 2018. Available: <https://www.perkbox.com/uk/resources/blog/wfh-5-confusing-workplace-acronyms-explained>

KADU, D. 2021. *7 Types of Business Correspondence that a Business Letter Writer should be well versed*. In: *shareyouressays.com*. Available: <https://www.shareyouressays.com/knowledge/7-types-of-business-correspondence-that-a-business-letter-writer-should-be-well-versed/111731>

MOON, K. 2021. Your Ultimate Cheat Sheet to Deciphering the 123 Most Common Business Acronyms, Daily Muse Inc. In: *The Muse.com*, last updated 2021. Available: <https://www.themuse.com/advice/your-ultimate-cheat-sheet-to-deciphering-the-123-most-common-business-acronyms>

NORDQUIST, R. 2019. 10 Tips for Using Abbreviations Correctly, How and When to Use Abbreviations in Formal Writing. In: *ThoughtCo.com*. Available: <https://www.thoughtco.com/tips-for-using-abbreviations-correctly-1691738>

O'HARA, C. 2014. *How to Improve Your Business Writing*. Harvard Business Review.

PRATIWI, V., JUNIEL, D. 2019. Importance of Business Correspondence for Micro-Business. In: *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering 662, INCITEST 2019*

SHUNHUI, ZH. 2010. Analysis of Language Features in Business Correspondences. In: *Proceedings of the 2010 International Conference on Information Technology and Scientific Management, Scientific Research*.

YU, Z., FU, Y. 2014. *A study on the characteristics and writing principles of business correspondence*. In: *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication, ICELAIC, Atlantis Press, pp. 369 – 372*.

ZAMOLO, A. 2021. Internal Communication Trends in 2021. In: *Beekeeper Blog.com, last updated on April 1, 2021*. Available: <https://www.beekeeper.io/blog/internal-communication-trends/>

Contact:

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: ivana.kapralikova@euba.sk

NEOLOGIZMY V SLOVENČINE V ČASE KORONAKRÍZY

NEOLOGISMS IN SLOVAK DURING THE CORONA CRISIS

EVA MAIEROVÁ

Abstrakt

Príspevok vychádza z definícií pojmu neologizmus, zaoberá sa pôvodom neologizmov a predkladá ich základné klasifikácie zo slovakistickej a anglistickej lingvistickej literatúry. Na teoretickú časť nadväzujú konkrétne príklady neologizmov, ktoré sa objavili v slovenčine počas pandémie ochorenia COVID-19. Uvádzané neologizmy sú analyzované jednak v rámci sémantických polí (vírus, pandémia, testovanie, vakcinácia, pracovný život), a jednak z pohľadu ich prenikania do jazyka ako kalky, neosémantizmy a so zreteľom na formálne postupy obohacovania slovnej zásoby v slovenčine, t. j. tvorenie združených pomenovaní, derivácia, kompozícia, abreviácia, univerbizácia a multiverbizácia.

Kľúčové slová: neologizmus, okazionalizmus, deneologizácia, príznak novosti, kalk, koronavírus, COVID-19.

Abstract

The paper introduces the theoretical underpinning of the notion of neologisms, studies their origin, and presents basic classifications of neologisms suggested in Slovak and English linguistics followed by specific examples of neologisms used in the Slovak language during the COVID-19 pandemic. On the one hand, it analyses neologisms in various semantic fields, e.g., virus, the outbreak of the pandemic, testing, vaccination, and working life. On the other hand, it pays attention to calques, neosemantisms, and word-formation processes in coining words in the Slovak language, such as creating multi-word phrases, derivation, composition, abbreviation, univerbisation, and multiverbisation.

Key words: neologism, nonce word, deneologisation, feature of novelty, calque, coronavirus, COVID-19.

Úvod

Začiatkom roku 2020 málokto venoval väčšiu pozornosť udalostiam v čínskom Wu-chane, ktoré mali čoskoro ovplyvniť životy ľudí na celom svete na relatívne dlhú dobu. Z choroby, o ktorej Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) informovala ako o prípadoch zápalu pľúc neznámej etiológie v januári 2020 (WHO 2020), sa stal nielen zdravotný problém, resp. problém zdravotníctva, ale aj sociálny, politický a ekonomický globálny fenomén. Od marca 2020 tak môžeme byť svedkami zmien v správaní ľudí, čo nachádza odozvu v rôznych spôsoboch komunikácie a obzvlášť vo výbere jazykových prostriedkov predovšetkým na lexikálnej úrovni. V príspevku sa venujeme neologizmom, vrátane anglicizmov, ktoré prenikli do slovenského jazyka v súvislosti s pandemiou koronavírusu a choroby COVID-19.

Definícia pojmu neologizmus

Podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka (SSSJ) je neologizmus „novoutvorené slovo, slovné spojenie, príp. nový význam slova al. prevzaté slovo, slovné spojenie z cudzieho jazyka na pomenovanie nového javu al. pojmu” (SSSJ online 2015). Táto definícia v sebe zahŕňa nielen definíciu pojmu neologizmus, ale zároveň poukazuje na spôsoby, akými neologizmy v jazyku vznikajú.

Juraj Dolník (2007) považuje za neologizmus lexikálnu jednotku, ktorá nestratila prvok novosti. Podobne k danej problematike pristupuje aj Roswitha Fischer (1996) definujúca neologizmus ako slovo, ktoré stratilo svoj status okazionalizmu, ale zároveň je stále pokladané za nové väčšinou členov rečovej komunity. R. Fischer tiež rozlišuje medzi okazionálnymi lexikálnymi jednotkami spojenými s procesom inovácie na úrovni parole, neologizmami odrážajúcimi proces inštitucionalizácie na úrovni jazykovej normy a lexikálnymi prvkami bežnej slovnej zásoby ako výsledkom jazykovej zmeny na úrovni langue, čo v podstate zodpovedá postupnosti úzus – norma – systém (Orgoňová, Bakošová, 2005).

V oboch prípadoch je aspekt novosti neologizmu relatívnym pojmom. J. Dolník (2007, s. 194) však dodáva: „*Novosť spočíva len v komunikačnom zrode jednotky. Elementárnou úlohou lingvistiky je ich registrácia. Na rozdiel hľadiska (2)¹ z tohto aspektu je irelevantné, v akom časovom rozpätí používateľa pociťujú danú jednotku ako novú. Dôležitým je len objektívny fakt, že sa jednotka zjavila v reči ako nový jazykový prírastok.*“ Príznak novosti sa pri neologizmoch stráca v závislosti od frekvencie ich výskytu v textoch. Tento proces bol nazvaný deneologizácia (Dolník 2007). Výsledkom deneologizácie je buď to, že je neologizmus zaradený do časovo bezpríznačkovej slovnej zásoby, alebo sa prestane používať, čím sa z neho archaizmus, t. j. lexikálna jednotka stojaca na opačnom póle spektra časovej príznakovosti.

Absencia objektívnych kritérií na určenie neologizmov viedla k spresnenej definícii Jany Levickej (2010, s. 73): „*Neologizmus je jazykový znak, ktorý nefiguruje v referenčnom terminologickom zdroji alebo korpuse a ktorý príslušná odborná jazyková komunita považuje za inováciu.*“ Tu je potrebné upresniť, že J. Levická sa zamerala na neologizmy v oblasti terminológie, pretože lexikálne neologizmy sa na rozdiel od terminologických neologizmov nachádzajú v jazykových korpusoch, hoci nie nevyhnutne v terminologických databázach.

Popri termíne neologizmus bol do lingvistickej literatúry uvedený aj termín neosémantizmus, označujúci výrazy, ktoré sú založené na spojení nového významu a starej formy (Martincová, 1983, 2005; Horecký, 1986). V anglickej jazykovede niektorí autori zas považujú označenie „nové slovo“ za termín zastrešujúci ako neologizmy, tak aj okazionalizmy (Mattiello, 2017).

Pôvod a tvorenie neologizmov

Jazyk ako dynamický systém reaguje na zmeny v extralingválnej realite rozširovaním slovnej zásoby, čo sa prirodzene prejavilo aj počas koronakrízy v rokoch 2020 a 2021. Pôvod neologizmov je buď v jazyku samotnom, v našom prípade v slovenčine, alebo vzniká preberaním lexikálnych jednotiek z iných jazykov, pričom druhý spôsob je v slovenčine oveľa produktívnejší. Nové slová s pôvodom v slovenskom jazyku sa ako neologizmy do slovnej zásoby dostávajú z teritoriálnych nárečí a slangu ako napríklad produkty univerbizácie (Dolník 2007). K uvedeným postupom možno tiež pridať skracovanie, t. j. abreviáciu,

Preberanie z iných jazykov sa uskutočňuje ako preberanie formálno-sématických celkov (*marketing, lockdown*) a tiež ako kalkovanie, t. j. prekladanie motivovaných jednotiek. Pri kalkovaní Dolník (1999) rozlišuje sémantické a slovotvorné kalky, pričom v prvej skupine uvádza príklady ako (*počítačová*) *pamäť* a *myš* z anglického (*computer*) *memory* a *mouse*, v druhej zas *životopis – biografia*, *zámeno – pronomen*. Ku kalkovaniu sa priradujú ďalšie postupy formálneho obohacovania slovnej zásoby v slovenčine, a to tvorenie združených pomenovaní, derivácia, kompozícia, abreviácia, univerbizácia, multiverbizácia (Orgoňová, Bohunická 2011), prípadne kombinácie týchto postupov.

¹ Ako bod (2) Dolník (2007) uvádza hľadisko vnímania lexikálnych jednotiek používateľmi jazyka, z ktorého sa istá jednotka môže javiť ako nová.

Iný pohľad na tvorbu nových slov nachádzame u Tourniera (cit. podľa Lipku 2002), ktorý spojil formálne a významové hľadiská a na ich základe rozdelil neologizmy na štyri kategórie:

- 1) morfo-sémantické neologizmy, základom ktorých je konštrukcia pomocou afixácie, t.j. prefixácie, sufixácie a spätného tvorenia,
- 2) sémantické neologizmy, kam zaraďuje transfer slovného druhu reprezentovaný konverziou a metasémantické procesy metafory a metonymie,
- 3) morfológické neologizmy, ktoré vznikajú redukciou formálnej stránky, a to aferézou, apokopou a akronymiou,
- 4) externé neologizmy preberané do cieľového jazyka z iných jazykov.

Pri preberaní nových lexikálnych jednotiek z iných jazykov, dochádza k ich adaptácii v systéme slovenčiny, a to na formálnej rovine (ortografickej, foneticko-fonologickej, morfológickej, slovotvornej) a na sémantickej rovine (lexikosémantickej a štylistickej) (Orgoňová, Bakošová, 2005).

Neologizmy v čase koronakrízy

Výrazné zmeny v spoločnosti, ktoré sa dejú v súvislosti so šírením nového koronavírusu od roku 2020, boli reflektované aj v jazyku, čo pritiahlo pozornosť lingvistov, ktorí si nemohli nechať ujsť príležitosť sledovať dynamiku vývinu jazyka v takejto výnimočnej situácii. Napríklad v angličtine sa podľa Cambridge Dictionary (2020) stalo slovom roku 2020 slovo *quarantine* (*karanténa*), nasledované slovami *lockdown* a *pandemic* (*pandémia*, *pandemický*), pričom lexéma *pandemic* bola označená týmto titulom aj americkým slovníkom Merriam-Webster (2020).

Evidentné zmeny iniciovali dokonca zavedenie termínu *Coronaspeak* (Thorne 2020; Alyeksyeyeva et al. 2020), očividne inšpirovaného knihou Georgea Orwella 1984. Hoci koronakríza ovplyvnila nielen jazykový systém, ale aj formy komunikácie ako takej (dodržiavanie odstupu, komunikácia v digitálnom priestore, nepodávanie si rúk a pod.), v našom príspevku sa zameriavame na zmeny na lexikálnej úrovni.

Neologizmami v angličtine, ktoré vznikli počas pandémie covidu, sa zaoberá pomerne veľké množstvo jazykovedcov (Akut, 2020; Alyeksyeyeva et al., 2020; Karachina, 2020; Al-Salman, Haider, 2021; Al-Azzawi, Ali Haleem, 2021 a i.), ale možno povedať, že aj medzi slovenskými lingvistami vzbudila táto téma značný záujem, čo sa týka slovenčiny samotnej (napr. Dobrík, 2020; Ďuricová, 2020), ale aj v porovnaní s inými jazykmi, napr. nemčinou (Kášová, 2020) či angličtinou (Vargová, 2021).

V našom príspevku uvádzame príklady excerptované zo slovenských masmédií (novín, časopisov, televízie a rozhlasu), stránok ministerstiev Slovenskej republiky, ale aj príspevkov na sociálnych sieťach.

Samotné slovo *koronavírus*, kompozitum dvoch latinských slovotvorných základov *corona* + *virus*, je neologizmom v zmysle jeho prechodu z terminológie z oblasti biológie a medicíny do všeobecnej slovnej zásoby, a teda jeho adaptácie na lexikosémantickej a štylistickej rovine. Z formálnej stránky sa jeho proces udomáčňovania v slovenčine prejavil na foneticko-fonologickej a ortografickej rovine: *coronavirus* – *coronavírus* – *koronavírus*², ako aj v rovine morfológickej a slovotvornej: *koronavírusu* (genitív a datív singuláru), *koronavírusová infekcia*, *koronavírusový semafor*. V poslednom prípade môžeme tiež hovoriť o frazeologickom neologizme, ktorý sa používa v súvislosti s otváraním, resp. zatváraním školských zariadení v závislosti od pandemickej situácie. Najmä v publicistických textoch sa využíva finálna trunkácia, resp. apokopa *korona-* v kompozitách ako *koronakríza*,

² Všetky tri formy sú zaznamenané v Slovenskom národnom korpuse (SNK).

koronapandémia, *koronapacient* a pod. V tomto kontexte je povšimnutiahodné, že oficiálna stránka Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky má názov *korona.gov.sk*, t. j. využíva sa kombinácia adaptovaného skráteného slova *korona* a anglickej skratky *gov* pre *government*, čo môže do určitej miery pôsobiť mätúco.

Z angličtiny bola tiež prebratá skratka SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*) pre koronavírus spôsobujúci COVID-19. Názov *COVID-19* pochádza z akronymu anglického slovného spojenia *coronavirus disease* a v slovenčine sa adaptuje postupne ako *covid-19*, *covid*, či dokonca *kovid*, *kovidový*, pričom druhá ortografická forma založená na slovenskej výslovnosti je v súčasnosti zriedkavejšia ako písanie s písmenom *c* na začiatku. Ortografická stránka do určitej miery ovplyvňuje aj deklináciu, resp. deriváciu danej lexikálnej jednotky. Kým *COVID-19* má tendenciu byť nesklonné, napr. ochorenie *COVID-19*, *pandémia COVID-19*, *vplyv COVID-19 na ekonomiku*, slová zapísané malými písmenami a bez číslovky sa bežne skloňujú, napr. *o covide/kovide*, *s covidom/kovidom*. V odvodených slovách zápis tiež variuje, ale obvykle sa tu používajú mínuskuly: *covidové nemocnice*, *covid/ový pas*, *COVID automat* i *covidový automat*, *kovidová generácia*, *kovidové oddelenie*, *kovidoví pacienti*, a to aj v prípadoch termínov ako *post-Covidový* – *post covidový* – *postcovidový* – *postkovidový* (*syndróm*).

Covid/Kovid sa stal súčasťou kríženého slova *covidiot/kovidiot* (*covid* + *idiot*, človek nedodržiavajúci epidemické opatrenia na zabránenie šírenia ochorenia COVID-19), ktoré sa objavilo v mnohých jazykoch vrátane slovenčiny. Antonymom *kovidiota* je *kovidlák* (zrejme prebrané z češtiny), prípadne sa významy týchto slov medzi sebou zamieňajú. Zriedkavo sa stretávame s okazionalizmami ako *covideo* (*video* z *kovidovej karantény*), ktoré podobne ako *covidbyro/COVIDbyro* (vytvorené paralelne k *historizmu politbyro*, orgány vydávajúce protipandemické opatrenia), či *covidliga* nachádzame v diskusných fórach na internete, kde sa prejavuje hra s jazykom ešte výraznejšie ako v publicistických textoch a zároveň obsahujú aj elementy irónie a satiry.

Lexikálne jednotky *epidémia* a *pandémia* nemožno považovať za neologizmy, keďže sa používali v minulosti a sú tiež súčasťou základných lexikografických diel slovenčiny, napr. *epidémia moru*, *epidémia chrípky*, *pandémia HIV/AIDS*. Napriek tomu často prichádza k nejednoznačnosti v používaní slovného spojenia *epidemická*, resp. *epidemiologická situácia*, hoci podľa SSSJ sú obe možnosti správne, pretože adjektívum *epidemiologický* má dva významy: súvisiaci s epidemiológiou; týkajúci sa výskytu epidémie (SSSJ, 2006). Oproti tomu sa slovo *pandemický* stalo súčasťou združených pomenovaní *pandemická OČR*, *pandemická PN*, *pandemická komisia*, pri ktorých sa pociťuje príznak novosti.

Situácia je odlišná v prípade testov, pomocou ktorých je možno detegovať prítomnosť vírusu v tele človeka. Slovné spojenie *antigénový test* prešlo z odbornej slovnej zásoby do každodenného používania, a to najmä v súvislosti s celoplošným testovaním v novembri roku 2020, resp. skriningovým testovaním v januári nasledujúceho roku. Hoci v slovenčine existuje aj forma adjektíva *antigénny*, používatelia jazyka dávajú vo veľkej väčšine prednosť slovnému spojeniu *antigénový test*, v písomnom a tiež v ústnom prejave dokonca realizovanom skratkou *AG test*.

V názvoch ďalších testov boli prebraté iniciálové skratky z angličtiny, ako napr. *RT-PCR test* (*real-time reverse transcription polymerase chain reaction*), *LAMP-test* (*loop-mediated isothermal amplification*). V prípade prvého termínu sa realizuje v skrátenej podobe ako *PCR test*, pričom je v slovenčine obvykle zachovaná pôvodná anglická výslovnosť [písiár], teda foneticko-fonologický adaptačný proces nie je ukončený. Akronym *LAMP-test* sa vyslovuje ako skratkové slovo, avšak v slovenčine sa stráca homonymia s anglickým slovom *lamp*.

Kalkovaním vznikli názvy ako *kloktacie testy*, *pluvacie testy*, ktoré sú v podstate prekladmi anglických termínov (*saliva*) *gargle test*, *spit test*. Sémantickým kalkom je tiež

sloveso *trasovať* z anglického *trace*, pretože význam vyhľadávať kontakty pozitívne testovaných ľudí v SSSJ absentuje. Slovtvorný kalk môžeme ilustrovať na príklade slova *samoizolácia* z anglického *self-isolation*, tvorenie združených pomenovaní zas na lexéme *nový koronavírus* z *novel coronavirus*. Za neosémantizmus môžeme považovať označenie ruskej vakcíny *Sputnik V*, keďže slovo *sputnik* bolo pôvodne tiež prebraté z ruštiny ako pomenovanie umelej družice Zeme. Podobne je neosémantizmom aj lexéma *ventilátor*, ktorá v kontexte pandémie covidu-19 označuje prístroj na pľúcnu ventiláciu.

K externým neologizmom, resp. k prebraným formálno-sémantickým celkom, ktoré sa v slovenčine udomácnili vo svojej pôvodnej ortografickej forme, môžeme zaradiť *shutdown* a *lockdown*, pričom *lockdown* prešiel sémantickou transformáciou aj v angličtine – od obmedzenia pohybu väzňov po stav izolácie alebo obmedzený prístup zavedený ako prevencia rozširovania nákazlivej choroby. Patrí sem aj termín *blackout* použitý vtedajším premiérom Matovičom vo význame „vypnutie ekonomiky (Slovenska)“. V pracovnej a sociálnej oblasti boli tiež zavedené výrazy ako *homeoffice* – práca z domu, *homeschooling* – domáce vzdelávanie a tiež germanizmy *Kurzarbeit* – skrátená pracovná doba, kedy výpadok príjmu nahrádza zamestnancom štát a tiež slovo *pendler* – cezhraničný pracovník. S očkovaním súvisí externý neologizmus *antivaxer* prevzatý z neformálneho anglického *anti-vax(x)er*, používaný pri pomenovaní človeka odmietajúceho vakcináciu. Prevažná väčšina týchto neologizmov si doposiaľ zachovala ortografiu jazyka, z ktorého boli prevzaté do slovenčiny, ale zároveň sa deklinujú, prípadne konjugujú v súlade s gramatickými pravidlami slovenského jazyka. Všetky uvedené príklady sú reflexiou hospodárnosti v jazyku, keď používatelia dávajú prednosť cudziemu slovu pre jeho krátkosť pred dlhším, často opisným vyjadrením v slovenčine.

Identický princíp, teda ekonomizácia v jazyku, viedol k vytvoreniu abreviácií rôznych typov, a to nielen preberaním z iných jazykov, ale aj vytváraním skratiek a skratkových slov na základe slovenčiny. Medzi najfrekventovanejšie patril akronym *MOM* (*mobilné odberové miesto*), používaný najmä v ústnom prejave aj vo forme *MOMka/momka* s príznakom hovorovosti. Tvar *momka* bol skloňovaný podľa pravidiel slovenčiny ako femininum, napr. *veľa momiek*, *mnohé momky* a pod., hoci motivantom tejto skratky je združené pomenovanie so substantívom v neutre. Ďalším prípadom je iniciálová skratka *R-O-R* (*rúško – odstup – ruky*), ktorá sa vyslovuje hláskovaním [eróer] podobne ako *SOS* [esóes], hoci sled konsonant – vokál – konsonant zodpovedá fonologickým pravidlám slovenskej výslovnosti slov, ako je zrejme aj predchádzajúceho príkladu akronymu *MOM*. S prechodom na Covid Automat sa tiež začala hojne používať aj iniciálová abreviácia *OTP* (*očkovaní – testovaní – prekonaní*), ktorej pendantom je v nemčine *3G-Regel* (*Geimpft, Getested, Genesen*)³.

Tak ako bolo spomenuté vyššie, ku kalkovaniu sa priradujú ďalšie postupy formálneho obohacovania slovnej zásoby v slovenčine, a to:

- tvorenie združených pomenovaní – *celoplošné testovanie*, *skriningové testovanie*, *reprofilizácia lôžok/oddelení* (*na covidové lôžka/oddelenia*), *pandemická komisia*, *čierny okres*, *covidové príplatky*, *veľkokapacitné očkovacie centrum*, *pracovníci v prvej línii*, *očkovacia ložárňa*, *štátna karanténa*, *sociálny odstup*, *delta variant*;
- derivácia – *skriningový*, *zaočkovanci*, *protipandemický*, *karanténny*, *antigénový/antigénny*, *incidencia*;
- kompozícia – *koronakríza*, *epiteam*, *covidpas*, *covidiot*, *covidbyro*;
- abreviácia – *PCR*, *LAMP*, *mRNA*, *R-O-R*, *OTP*, *korona*, *covid*;
- univerbizácia – *karantenizovať*, *trasovať*, *ventilátor*;
- multiverbizácia – *vykonať PCR test*, *kompletne/plne zaočkovaná osoba*;
- kombinácia týchto postupov – *respirátor FFP2*, *protipandemické opatrenia*, *vektorové vakcíny*, *mRNA vakcína*, *imunokompromitovaný*, *eHranica*.

³ Poradie slov v nemeckom *3G* variuje, hoci na prvom mieste je vždy *Geimpft*, t.j. očkovaný.

Z uvedených postupov je multiverbizácia najmenej produktívnym typom obohacovania slovnej zásoby, keďže zo samotnej podstaty tohto javu vyplýva, že je protikladom k jazykovej hospodárnosti. Na tomto mieste však treba tiež pripomenúť, že preberanie slov z iných jazykov sa tiež môže javiť ako neekonomické, pretože často ide o synonymá, napr. *vakcinovať* – *očkovať* – *štepíť*⁴. V mnohých uvedených prípadoch prešli lexémy z odbornej slovnej zásoby, konkrétne z oblasti medicíny, virológie, epidemiológie, biológie a pod., do všeobecnej slovnej zásoby, pričom bol najmä v počiatočných štádiách zachovaný príznak novosti charakteristický pre neologizmy.

Záver

V čase koronakrízy, ktorá sa po sto rokoch od vypuknutia epidémie španielskej chrípky, stala jednou z najhorších globálnych pandémieí, vznikalo v mnohých jazykoch hojné množstvo neologizmov označujúcich nové skutočnosti, ktoré boli spojené so šírením nového koronavírusu a ním spôsobeným ochorením COVID-19.

V našej analýze neologizmov v slovenčine v čase koronakrízy sme vychádzali z teoretického vyčlenenia termínu neologizmus a zároveň sme poukázali na pôvod a tvorenie neologizmov spolu s niekoľkými typmi ich klasifikácie. Tieto teoretické východiská boli potom uplatnené pri rozbere konkrétnych novotvarov v slovenčine získaných z médií publikovaných v slovenskom jazyku. V prvej časti boli analyzované neologizmy z pohľadu tematických oblastí – vírus, pandémia, testovanie, očkovanie, pracovný a spoločenský život. V druhej časti bola pozornosť venovaná spôsobom prenikania neologizmov do slovenského jazyka.

Väčšina neologizmov spájaných s pandemiou ochorenia COVID-19 bola prevzatá do slovenčiny z angličtiny, pričom pôvodným zdrojom bola často latinčina (*koronavírus*), pre niektoré bola zdrojom nemčina (*Kurzarbeit*, *pendler*) či ruština (*Sputnik V*). Ide o externé neologizmy ako *lockdown*, *antivaxer*, *COVID-19*, ktoré sa minimálne na ortoepickej a postupne aj na morfologickej úrovni prispôbujú pravidlám výslovnosti a gramatiky slovenčiny. Ďalšie termíny vznikli kalkovaním (*plŕvacie a kloktacie testy*). Na základe združených pomenovaní vznikli iniciálové skratky, a to buď prevzaté (*PCR test*, *AG test*), alebo založené na združených pomenovaniach používaných v slovenčine (*MOM*, *R-O-R*, *OTP*).

Z ďalších postupov obohacovania slovnej zásoby boli ako najproduktívnejšie vyhodnotené združené pomenovania, derivované neologizmy a neologizmy vzniknuté kombináciou rôznych postupov.

S odstupom času bude tiež možné určiť, ktoré z neologizmov typických pre koronalexiku prejdú deneologizáciou a stanú sa súčasťou časovo bezpríznakovej slovnej zásoby, príp. ktoré z nich sa stanú archaizmami.

Literatúra

- AKUT, K. 2020. Morphological Analysis of the Neologisms during the COVID-19 Pandemic. In: *International Journal of English Language Studies*, 2 (3), s. 1 – 7.
- AL-AZZAWI, Q. O., ALI HALEEM, H. 2021. Do you speak Corona?: Hashtags and Neologisms since the COVID-19 Pandemic Outbreak. In: *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(4), s. 113 – 122.
- AL-SALMAN, S.; HAIDER, A. S. 2021. COVID-19 trending neologisms and word formation processes in English. In: *Russian Journal of Linguistics*, Vol. 25, No. 1, s. 24 – 42.

⁴ Tento synonymický rad bol ako prostriedok vyjadrenia dôrazu využitý aj viceguvernércom Národnej banky Slovenska: „Po prvé vakcinovať, po druhé očkovať, po tretie štepíť.“ (Beracka 22.6.2021).

ALYEKSYEYEVA, I. O., CHAIUK, T. A., GALITSKA E. A. 2020. Coronaspeak as Key to Coronaculture: Studying New Cultural Practices Through Neologisms. In: *International Journal of English Linguistics*, Vol. 10, No. 6, s. 202 – 212.

BERACKA, J. 2021. Odmietanie očkovania spomali rast ekonomiky. NBS vyčíslila o koľko. Available: < <https://www.trend.sk/financie/odmietanie-ockovania-spomali-rast-ekonomiky-nbs-vycislila-kolko> > [21.10.2021].

Cambridge Dictionary's Word of the Year 2020. 2020. In: *About Words: A Blog from Cambridge Dictionary*, 24. november 2020. Available: <<https://dictionaryblog.cambridge.org/2020/11/24/cambridge-dictionary-s-word-of-the-year-2020/>> [21.6.2021].

DOBRÍK, Z. 2020. Konštruovanie významov v koronavírusovom diskurze. In: *Slovenská reč*, roč. 85, číslo 3, s. 307 – 323.

DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.

DOLNÍK, J. 2007. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.

ĐURICOVÁ, A. 2020. Obraz pandémie nového koronavírusu v jazyku. In: *Slovenská reč*, roč. 85, číslo 3, s. 324 – 337.

FISCHER, R. 1996. *Lexical Change in Present-Day English. A Corpus-Based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HORECKÝ, J. 1986. Neologizmy v súčasnej spisovnej slovenčine. In: *Kultúra slova*, roč. 20, číslo 1. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, s. 6 – 13.

KARACHINA, O. E. 2020. Language of Pandemic: Linguistic and Cultural Aspects. In: *Russian Linguistic Bulletin*, № 2 (22), 45. Wed. 03. Jun. 2020, s. 45 – 48.

KÁŠOVÁ, M. 2020. Politická koronalexika. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie V*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 152 – 162.

LEVICKÁ, J. 2010. Neologizmy a terminologické plánovanie. In: LEVICKÁ, J. VIESTOVÁ, K. 2010. *Neologizmy v terminológii marketingu*. Vedecký seminár o problematiku neologizmov v obchodnovedných disciplínach. Bratislava: Slovenský národný korpus, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, s. 70 – 80.

LIPKA, L. 2002. *English Lexicology: lexical structure, word semantics and word formation*. Tübingen: Gunter Narr.

MARTINCOVÁ, O. 1983. *Problematika neologismů v současné spisovné češtině*. Praha: Univerzita Karlova.

MARTINCOVÁ, O. 2005. *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: ÚJČ AV ČR.

MATTIELLO, E. 2017. *Analogy in Word-Formation: A Study of English Neologisms and Occasionalisms*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Merriam-Webster's Word of the Year 2020. 2020. In: *Merriam-Webster* <<https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year/pandemic>> [21.6.2021].

ORGOŇOVÁ, O., BAKOŠOVÁ, J. 2005. Adaptácia neologizmov ako jeden z aspektov ich včleňovania do systému slovenčiny. In: *Studia Academia Slovaca: Prednášky XLI. letnej školy slovenského jazyka a kultúry*. Bratislava: Stimul, s. 65 – 102.

ORGOŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2011. *Lexikológia slovenčiny: Učebné texty a cvičenia*. Bratislava: Stimul.

Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. 2006. Bratislava: Veda.

Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N. 2015. Bratislava: Veda.

Slovenský národný korpus – prim-8.0-public-sane. 2018. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. <<https://korpus.juls.savba.sk>> [19.10.2021].

THORNE, T. 2020. #CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral – 2. In: *Language and Innovation*. Available: <<https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral/>> [21.6.2021].

VARGOVÁ, D. 2021. Aktuálne zmeny v slovnej zásobe anglického a slovenského jazyka – jazyk pandémie. In: *Lingua et vita*, roč. X, č. 19/2021, s. 93 – 105.

WORLD HEALTH ORGANISATION. 2020. *Pneumonia of unknown cause – China*. <<https://www.who.int/emergencies/disease-outbreak-news/item/2020-DON229>> [16. 6. 2021].

Kontakt:

PhDr. Eva Maierová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: eva.maierova@euba.sk

LA DYNAMIQUE DE L'ÉVOLUTION DU SENS DES MOTS ET DES LOCUTIONS VERBALES FRANÇAIS DANS LA COMMUNICATION

THE DYNAMICS OF THE EVOLUTION OF THE MEANING OF FRENCH WORDS AND VERBAL LOCUTIONS IN COMMUNICATION

ELENA MELUŠOVÁ

Abstrait

L'objectif de cet article est de présenter certains mots et locutions verbales qui s'emploient fréquemment dans le langage, considérés comme standards, grammaticalement corrects, mais dont l'utilisation dans certaines situations peut entraîner des malentendus. Nous apportons une sélection de paronymes et d'expressions ayant des significations différentes. Nous présentons une vue d'ensemble des mots et locutions verbales dont le sens et les caractéristiques stylistiques ont changé au fil du temps, comme par exemple l'amélioration ou la péjoration du sens.

Mots clés : mots et phrases, sens, paronymes, synonymes, nuances stylistiques.

Abstract

The objective of this study is to present certain words and phrases that are frequently used in speech, considered as standard, grammatically correct, but their use in certain situations can lead to misunderstandings. We also present some paronyms with their explanation and some verb phrases with different meanings. Phrases and style appropriate to certain situations are compared. We will outline words and verbal phrases that change meanings and style over time. From this point of view, certain tendencies of improvement or deterioration of the meaning of the words in the story are presented.

Keyword: words and phrases, meaning, paronyms, synonyms, stylistic shades.

Introduction

Il y a des situations où les expressions verbales sont considérées comme standard et correctes, dans d'autres situations, cependant, leur utilisation est inappropriée et peut provoquer des malentendus. Un certain nombre d'auteurs ont recherché des expressions dans le langage courant et dans la presse écrite qui sont utilisées de manière incorrecte. De ce point de vue on peut trouver des situations qui exigent un certain style, des mots qui sont utilisés incorrectement, voire des paronymes qui sont parfois confondus, ou encore des synonymes dont le sens n'est pas toujours le même. Les linguistes tentent d'examiner l'utilisation des mots et de leurs dérivés dans le contexte d'une situation de communication donnée, en utilisant les méthodes comparative et analytique pour les mots et les phrases d'un style soutenu et la méthode interprétative pour la formulation de définitions.

B. Laygues (2003) dans sa publication en forme de dictionnaire donne un exemple de construction prépositionnelle que les journalistes utilisent souvent pour décrire un lieu géographique: *une ville qui est au nord de l'Afghanistan*, au lieu de *dans le nord*. Tandis que *c'est dans le Nord* pour situer une ville. On utilise la construction *au nord* pour un pays. Par exemple *au nord, c'est La Hongrie* et pour une ville on met *Marseille est située dans le sud*.

Il existe des erreurs dans les exemples suivants: *des mis à jour* à la place des *mis au jour*, et aussi des *dorénavant* confondus avec des *désormais*, des *illettrés* avec des *analphabètes*, des *décades* avec des *décennies*, des *ceci* avec des *cela*, etc.

L'auteur mentionné ci-dessus a noté et présenté dans son œuvre beaucoup de mots et de locutions employés fautivement dans les conversations, les allocutions, les déclarations, les journaux de 24 heures, les bavardages. Il propose un inventaire, comme il souligne, « *non pas pour se moquer des autres, mais pour rappeler le bon usage et encourager* ». La formule de son récit est introduite par des mots *employée* ou *proposée* et *ne dites pas, mais dites, ou bien* « *ne dites pas cette ânerie, mais dites la règle, telle est la formule des prédécesseurs* (Laygues, 2003).

Les temps ont changé. Aujourd'hui, on est moins rude, moins radical. Les auteurs optent plutôt pour les formules diplomatiques, telles que « *Ne dites pas..., dites, plutôt* » ; « *Evitez de dire ..., dites plutôt des choses justes* » (ibidem). Aujourd'hui, on essaie d'être épargné des barbarismes, pléonasmes, confusions de paronymes. On préfère les mots justes pour bien communiquer. Il y a beaucoup d'expressions, notamment des paronymes, qui portent le sens différent. Voici quelques exemples de paronymes courants :

avènement – accession au trône, élévation au pouvoir souverain
événement – ce qui arrive et a une importance particulière

collision – choc de deux corps qui se rencontrent
collusion – entente secrète au préjudice d'un tiers

éminent – qui est au-dessus du niveau commun, d'ordre supérieur
imminent – qui va se produire dans très peu de temps

Types de paronymes en français

En français, les paronymes sont dérivés du même radical ou des radicaux différents:

- paronymes qui remontent au même radical ayant des préfixes différents: *amener* – *emmener*, *apporter* – *emporter*, *permettre* – *promettre*, *proposition* – *proposition*, *prévenir* – *provenir*, etc.
- paronymes qui remontent au même radical ayant des suffixes différents: *argenté* – *argentin*, *ennuyant* – *ennuyeux*, *populaire* – *populeux*, etc.
- paronymes qui remontent aux radicaux différents: *allocation* – *allocution*, *allusion* – *illusion*, *complément* – *compliment*, *conjecture* – *conjoncture*, *décéder* – *décider*, *percepteur* – *précepteur*, etc.

Les apprenants du français langue étrangère confondent parfois les paronymes, tels que: *attendre* – *entendre*, *jaune* – *jeune*, *monter* – *montrer*, *raconter* – *rencontrer*, *rassembler* – *ressembler*, etc. Pour éviter toutes sortes d'erreurs, l'attention doit être portée sur la composition des paronymes, leur signification et leur prononciation correcte. Les paires de mots suivantes sont des exemples de différences de sens:

– *abjurer* – *adjurer* où la seule différence est l'apparition des lettres « *b* » et « *d* ».
Il ne faut pas dire: *Nous abjurons les décideurs de nous entendre* (= renier, abandonner).
On dit plutôt: *Nous adjurons les décideurs de nous entendre* (= supplier qqn., demander qqch.).

– *à cause de* – *grâce à*
Il ne faut pas dire: *Le chômage est en baisse « à cause de »* (= par la faute de ...) l'action du gouvernement.
On dit plutôt: *Le chômage est en baisse « grâce à »* (= pour un motif positif) l'action du gouvernement.

- *exception* – *acception* (*exception* = dérogation; *acception* = signification)
- *infection* – *affection* (*infection* = invasion de pathogènes; *affection* = n'importe quelle maladie)
- *incident* – *accident* (*incident* = petit événement qui survient; *accident* = événement inattendu qui entraîne des dégâts)
- *éffilé* – *affilé* (*éffilé* = mince, allongé; *affilé* = aiguisé, affuté)
- *affluent* – *effluent* (*affluent* = cours d'eau qui se jette dans un autre; *effluent* = cours d'eau qui s'écoule d'une source), etc.

Evolution du sens des mots au fil du temps – locutions figées

Au fil du temps les mots ont pris des significations différentes par rapport au sens premier. On les appelle *les locutions figées de sens imagé*. Les locutions figées de sens imagé ont été formées par combinaison des mots neutres. L'interprétation du terme « figé » est tantôt liée à la syntaxe, tantôt à la sémantique. Parfois, c'est la sémantique qui est l'objet d'étude principal dans la phraséologie. Un trait couramment proposé est que les mots sont censés ne pas avoir leur sens « habituel » lorsqu'ils sont employés dans telle ou telle constellation. Une définition qui tend vers cette direction est celle selon laquelle les mots gardent leur sens, bien qu'un sens « additionnel », soit sous-entendu lorsqu'ils sont employés dans l'expression en question. Les combinaisons sont nombreuses: un ou quelques-uns des mots de l'expression gardent leur sens « premier » ou « habituel », les autres non. Cela indique qu'il est nécessaire de distinguer entre un emploi « littéral » et un emploi « figuratif » des mots.

« En abordant la notion d'expression figée, nous sommes ainsi en présence de plusieurs domaines linguistiques. La syntaxe des expressions figées est censée être soumise à des restrictions plus ou moins sévères. La psychologie est pertinente dans la mesure où les locuteurs perçoivent les expressions figées comme des unités qui sont mémorisées. La sémantique doit être invoquée lorsqu'on considère des sens premiers, additionnels ou figurés » (Svensson, 2004).

Comparons quelques exemples ci-dessous qui n'ont rien de commun avec le sens premier des mots qui servent à former des locutions verbales. Nous apportons la traduction du sens en langue slovaque avec une explication du sens premier ou la motivation pour certaines locutions.

la fin des haricots

posledná kvapka, koniec

au pied de la lettre

doslova a do písmena

une gagne – pain

živobytie, dobrá práca

passer l'arme à gauche

zomrieť

(Cette locution provient du langage militaire. Au XVII^e siècle, quand les soldats devaient charger leur fusil, ils le tenaient de la main gauche, afin de pouvoir utiliser leur main droite et être plus à l'aise.)

avoir une langue bien pendue

byť veľmi zhovorčivý

rire jaune

nútený smiech

ramener sa fraise

ukázať sa, predvádzať sa

être dur à cuire

nevzdávať sa, odolávať

être comme cul et chemise

byť najlepšími kamarátmi

copains comme cochons

nerozluční kamaráti

un coup de fil

telefonát

le qu'en-dira-t-on – jedna baba povedala
les carottes sont cuites – bezvýchodisková situácia
Faire une gaffe – dávať si bacha
Faire le beau / la belle – úpenlivo prosiť
Finir en beauté – dobrý a zdarný koniec
Tiré à quatre épingles – byť ako zo škatuľky
Avoir de la bouteille – byť skúsený
Appuyer sur le champignon – šliapnuť na plyn
Passer du coq à l'âne – zmeniť tému

Amélioration du sens des mots

En principe, il y a deux tendances opposées qui coexistent dans le développement du langage. Il arrive que certains mots ayant primitivement le sens neutre ou péjoratif „s'ennoblissent“ en prenant une nuance favorable. C'est le phénomène de l'amélioration du sens des mots.

Par exemple, le verbe *réussir* dans la locution *projet qui réussit bien ou qui réussit mal* signifie *aboutir à un certain résultat, bon ou mauvais*. Néanmoins, le sens le plus courant du mot est devenu, au fil du temps, celui d'*avoir un résultat heureux ou bon, d'obtenir ce pour quoi on s'est efforcé* (p. ex. *son affaire réussit, ce film a réussi, un homme entreprenant réussit mieux*).

Le verbe *regretter* signifiait au moyen âge *se lamenter sur un mort*. Aujourd'hui, ce verbe a pris le sens de ressentir un manque, une absence douloureuse (p. ex. *regretter sa jeunesse, le temps passé, le bonheur perdu*).

Le substantif *ministre* signifiait autrefois *serviteur*, une personne chargée d'une fonction, une personne qui a servi à accomplir quelque chose. De nos jours, le ministre est un haut fonctionnaire du pouvoir exécutif.

En ancien français, le mot *succès* était un substantif au sens neutre. Il signifiait résultat, issue et était utilisé dans des expressions telles qu'un bon succès, un mauvais succès. Plus tard, le mot a pris le sens de *réussite*, de caractère favorable de ce qui arrive, et donc d'issue heureuse.

Traces historiques de l'amélioration du sens des mots

Les traces de prudence linguistique du français remontent encore plus loin dans l'histoire. « Au temps de la grande époque, celle des *Précieuses* au 17^e siècle dans la cour de roi, on faisait la chasse aux termes „deshonnêtes“. L'interdiction s'étendait aux termes les plus divers. A cette époque-là, il était préférable d'employer les locutions remplaçant les mots considérés „deshonnêtes“. Il s'agissait de figures de style basées sur l'atténuation du sens de mot, tels que:

le balai – l'instrument de la propreté
les dents – l'ameublement de la bouche
l'eau – l'élément liquide
être enrhumé – avoir un écoulement du nez
l'ongle – le plaisir innocent de la chair
les oreilles – les portes de l'entendement
le mariage – l'amour fini, l'abîme de la liberté
la nuit – la mère du silence
la guerre – la mère du désordre, etc. “ (Barlézizian, 2006, p. 22-23).

Il est naturel que ces euphémismes sophistiqués artificiels, nommés aussi parasyonymes, furent de courte durée, car ils n'enrichissaient point le lexique du français.

Péjoration du sens des mots

La péjoration du sens du mot c'était un ajout d'une valeur péjorative à un mot, un changement sémantique par lequel un terme prenait un sens péjoratif. Sur les exemples ci-dessous, on compare comment le sens a été modifié par rapport au sens premier dans l'histoire. Le mot *rustre* qui signifiait autrefois *paysan*, *villageois*, a subi une péjoration de sens. Aujourd'hui, il est utilisé pour désigner un homme grossier et brutal.

Le mot *garce* avait le sens de *jeune fille*, mais aujourd'hui il désigne une fille de mauvaise réputation. Une évolution similaire peut être trouvée dans la sémantique du mot *fille*. Dans certains contextes, il fait référence à une jeune femme qui mène une vie de débauche.

Le mot *sou* est issu du bas latin *sol(i)du*s désignant *pièce d'or*. C'était une monnaie stable avec une valeur fixe, mais plus tard, son importance s'est dégradée et elle est devenue une monnaie avec peu de valeur.

Tabou et euphémismes – sources de locutions figées

Le mot *tabou* est d'origine polynésienne signifiant *sacré* et *interdit*. Il s'applique aux personnes, animaux et choses interdits par des restrictions religieuses ou sociétales.

Par superstition ou par crainte d'appeler un malheur, les peuples primitifs évitaient de prononcer nombre de mots considérés comme « sacrés ». Par exemple, le nom d'un chef de tribu, est devenu « tabou » après sa mort. De même, il était interdit de prononcer les noms de certains animaux ou objets.

Les tabous ont disparu dans la société civilisée, mais ils ont laissé des traces sous forme d'euphémismes. Le terme *euphémisme* est d'origine grecque (eu = bien, phêmê = parole). Dans toute communauté, il y a des notions qui sont directement évitées comme défauts. Par conséquent, on a recours à toutes sortes de circonlocutions, de substitutions et d'allusions pour atténuer ou voiler l'expression de certaines idées ou de certains faits dont la crudité serait brutale, désagréable ou inconvenante.

L'euphémisme est dicté tantôt par la politesse, la courtoisie, la prudence, tantôt par la peur superstitieuse. L'interdiction s'applique donc à deux grandes catégories de termes: les euphémismes de superstition et les euphémismes de politesse.

Les euphémismes de superstition sont moins nombreux en comparaison avec ceux de décence ou de politesse. Par exemple, on remplace par des périphrases euphémiques tout ce qui se rapporte à la mort. Si on ne peut rien changer à la réalité brutale, on veut au moins essayer de la représenter sous un jour moins cruel. Alors on évite le mot *mort* et on le remplace par des périphrases, tels que: *l'éternel repos*, *l'éternel sommeil*, *le grand voyage*, *l'adieu suprême*, *le départ sans retour*, etc.

Les euphémismes de décence ou de politesse sont plus nombreux. Ces locutions voilent les vices et les défauts, les crimes et leurs punitions. Il existe un grand nombre de périphrases amusantes pour l'ivresse, le manque d'argent ou le crime. A titre d'exemples, nous en donnons quelques-uns :

Pour l'ivresse:

être un peu gris (gai, attendri, ému),
avoir du vent dans les voiles,
se donner un coup de soleil,
être parti pour la gloire,
être dans les vignes du Seigneur,
se salir le nez.

Pour le manque d'argent:

avoir un flux de bourse,
loger le diable dans son porte-monnaie,
tirer le diable par la queue.

Pour d'autres défauts humains:

Au lieu de dire *voler* on emploie *commettre une indélicatesse, travailler, opérer, ne pas avoir les mains dans les poches*.

Au lieu de dire *bête* il est plus poli de dire *simple, innocent, naïf*.

Au lieu de dire *mentir* il est plus poli de dire *inventer* ou *déformer la vérité*.

Au lieu de dire *une dame âgée*, on préfère dire *une dame d'un certain âge*.

Critères de figement

Le critère de figement n'est pas un concept univoque. Tantôt il semble décrire ce qui est typique pour certains types d'expressions figées, tantôt il est utilisé pour trancher entre les syntagmes figés et les syntagmes non-figés. Nous essayons de répondre à la question de savoir ce que le critère de figement décrit et ce qui est typique pour toutes les expressions figées.

Il existe des critères dans les définitions linguistiques qui sont souvent appliqués dans la recherche phraséologique. Les tentatives de définitions catégoriques, à critère unique, des idiomes sont toujours quelque peu trompeuses. « *Dans le discours linguistique et la pratique lexicographique actuels, « idiomе » s'applique à une catégorie floue définie d'une part par l'ostension d'exemples prototypiques [...] et d'autre part par l'opposition implicite à des catégories apparentées* ». (Nunberg, 1994). Cette liste comprend également « *la métaphoricité, la mémorisation, l'inflexibilité syntaxique et la syntaxe marquée (exprimés ci-dessus par ces termes ou par d'autres, mais qui couvrent à peu près les mêmes phénomènes, entièrement ou partiellement* » (Gross, 1999).

D'autres critères sont les résidus de langue ancienne (notion parfois impliquant une syntaxe ou des traits lexicaux marqués), le caractère non officiel, la valeur intensionnelle ou la non-actualisation d'un référent, les restrictions sélectionnelles et la non-possibilité de traduire dans une autre langue (Gross, 1999).

Il faut préciser que cette énumération n'est évidemment pas exhaustive. Nous essayons de préciser quelles sont les notions qui semblent avoir le statut de critères, les séparant des propriétés ou des autres notions discutées.

Dans sa thèse *Perspectives on fixedness*, Hudson (1998) arrive à problématiser le phénomène de figement et à introduire des aspects que d'autres chercheurs laissent de côté. En ce qui concerne les critères utilisés, elle en cite trois qui sont récurrents dans les ouvrages traitant des expressions figées en anglais:

- *contraintes syntaxiques inattendues (unexpected syntactic constraints on the constituent parts);*
- *restrictions collocationnelles inattendues (unexpected collocational restrictions within the expression);*
- *syntaxe anormale ou usage anormal (anomalous syntax or usage);*
- *sens figuratif (figurative meaning).*

Hudson (1998) appelle les deux premiers critères *des critères variationnels (variability criteria)*. Ce sont ces critères-là qu'elle garde pour sa définition du figement (*fixedness*). Elle constate que « *le critère de sens figuratif a souvent été mis en rapport avec les critères variationnels* », alors qu'elle fait une distinction entre ces deux aspects de la langue. Cependant, elle avoue que pour elle « *les critères variationnels ne sont que des symptômes de figement* ». En ce qui concerne le sens figuratif, celui-ci a plus d'importance pour les aspects conceptuels qu'elle appellera des « *forces figeantes* » (Hudson 1998). Gross (1996) dans son chapitre intitulé « *La notion de figement* », annonce qu'il a l'intention d'examiner « *les propriétés communes qui caractérisent ce phénomène* ». Les différentes propriétés dont il parle dans ce chapitre et qui en intitulent les parties sont:

- *La polylexicalité*

- *L'opacité sémantique*
- *Le blocage des propriétés transformationnelles*
- *La non-actualisation des éléments: la notion de locution*
- *La portée du figement*
- *Le degré de figement*
- *Le blocage des paradigmes synonymiques*
- *La non-insertion*
- *Le défigement*
- *L'étymologie*
- *Les locutions sont-elles réductibles à des catégories ?* (Gross, 1996).

Ensemble, ces caractéristiques offrent un large éventail d'aspects différents du phénomène de figement.

Métaphore et métonymie

Les deux figures de style font partie des locutions figées et jouent un grand rôle dans la création lexicale. Le principe des deux tropes repose sur une association entre deux idées.

La métaphore est utilisée pour dénommer le résultat de la substitution d'un lexème par un autre, basée sur une association de ressemblance, de similitude, une substitution par analogie, comme une espèce de comparaison condensée dans un seul mot. Le mot de comparaison comme, ainsi, de même, tel, etc. est absent (par exemple *cette fillette est bavarde comme une pie* = *cette fillette est une vraie pie*). La métonymie est un mot remplaçant un autre mot qui est lié au premier par un rapport de contiguïté externe. « *Les rapports métonymiques sont plus réels, plus concrets, plus objectifs. La métonymie peut prendre la partie pour le tout ou, inversement, le tout pour la partie. Ce genre de métonymie est appelé synecdoque* » (Barlézizian, 2006).

- Le cas où la partie donne son nom pour le tout: *une bonne tête, une mauvaise langue, une barbe grise, un gros bonnet, une voile à l'horizon, la trompette joue bien, alerter la ville (les habitants), un bordeaux blanc*, etc.
- Les cas où le tout donne son nom à la partie sont plus rares: *un sac en vache (en cuir de vache), un manteau à col d'hermine (en fourrure d'hermine), chaussures, gants de chevreau (en peau de chevreau)*, etc. (Melušová, 2012).

Les mots et les locutions utilisés dans les situations différentes

Il existe aujourd'hui de nombreux mots et expressions qui sont plus ou moins synonymes, plus ou moins atténués, en fonction des circonstances dans lesquelles on entend communiquer. Bénédicte Lapeyre¹ dans son livre *Être plus diplomate*, distingue trois types de langage: « *le langage familial qui est utilisé entre amis, collègues, et correspond à une certaine liberté de parole; le langage soutenu qui convient aux rapports moins fréquents, c'est le langage des journaux télévisés par exemple, et puis c'est le langage formel, comme langage des discours, utilisé avec des gens que l'on ne connaît pas ou avec lesquels on a des rapports de hiérarchie* » (Lapeyre, 2008).

En ce qui concerne le percepteur, la dimension éthique de la conversation, l'expression orale ainsi que les expressions non verbales sont prioritaires. Il en va de même pour tout discours; l'auditeur perçoit ces caractéristiques de manière assez intuitive. Il est possible de déchiffrer l'intention et l'attitude de l'émetteur – le locuteur.

¹ Bénédicte Lapeyre prof. au Collège d'Europe des relations internationales à Paris

Les situations et les phrases types du monde diplomatique et du monde privé

Une typologie des situations de base pertinentes en diplomatie et dans la vie privée est développée (Les situations étudiées sont: présentations, maintien du contact, rejet, montrer de l'intérêt, de l'empathie, créer et maintenir de bonnes relations...). Il s'agit en fait des mêmes situations que dans la vie quotidienne. La différence réside dans le degré de formalité et l'utilisation d'expressions stylistiques particulières.

Exemples du style formel

... *Si j'ometts un détail important, je demande votre indulgence ...* (Ak vynechám závažný detail, prosím o zhovievavosť...)

... *Je ne suis pas sûr de saisir l'importance de ...* (Nie som si istý, či chápem význam ...)

... *Je ressens toujours une certaine gêne si je dois aborder un problème ...* (Vždy sa cítim trápne, keď mám riešiť nejaký problém ...)

Je suis toujours gêné si je dois parler de... (Vždy cítim určité rozpaky, keď mám hovoriť o ...)

J'ai bien préparé mon intervention, mais... (Svoj prejav som si dobre pripravil, ale...)

Les rapports humains

... *nous traversons une crise, j'en suis conscient, mais cela ne doit pas nous faire oublier tout ce qui nous unit...* (... prechádzame krízou, som si toho vedomý, ale to by nemalo spôsobiť to, že zabudneme na všetko, čo nás spája ...)

... *les problèmes qui nous divisent ne doivent pas porter atteinte au climat de cette rencontre ...* (problémy, ktoré nás rozdeľujú, nesmú zasahovať do atmosféry tohto stretnutia ...)

Bien qu'il soit difficile de parler de certains sujets, si des mesures sont prises, beaucoup de choses peuvent être dites. Il est bon d'éviter les mots offensants dans les communications formelles, mais aussi dans les communications informelles. C'est un style plus raffiné, qui pourrait être comparé au style beaucoup plus artificiel de la grande époque, celle des Précieuses au 17^e siècle.

Nous comparons ci-dessous certaines de ces locutions et leurs nuances de sens. Ce sont celles qui font partie du style familier, mais qui, adaptées, peuvent devenir des mots du style soutenu. Ces équivalents sont utilisés aujourd'hui par décence, même s'ils ne correspondent pas exactement au sens des mots choisis. Il s'agit de formules de courtoisie du style soutenu, dont l'utilisation est recommandée pour éviter les malentendus dans les rapports humains. Pour illustrer les styles différents voici quelques phrases du même sens:

Au lieu de dire: *Il est pointilleux*, dites plutôt: *Il a un souci du détail.*

Au lieu de dire: *Il n'est pas très sociable*, dites plutôt: *Il préfère travailler seul.*

Au lieu de dire: *Il est instable*, dites plutôt: *Il supporte mal la routine.*

Au lieu de dire: *Il n'est pas flexible*, dites plutôt: *C'est le gardien de traditions.*

Au lieu de dire: *Il est paresseux*, dites plutôt: *Il n'est pas très actif.*

Au lieu de dire: *Je le trouve stupide*, dites plutôt: *Il y a plusieurs formes d'intelligence.*

Au lieu de dire: *Je ne la trouve pas belle*, dites plutôt: *Elle a un charme particulier.*

Au lieu de dire: *Elle a mauvais caractère*, dites plutôt: *Elle a une forte personnalité.*

Au lieu de dire: *Elle est avare*, dites plutôt: *Elle ne fait pas de dépenses inutiles, elle a le sens de l'économie* (Lapeyre, 2008).

Conclusion

L'objectif principal de la présente étude était de présenter les critères de figement des expressions et des locutions verbales. Dans ce but, nous avons présenté les résultats des linguistes spécialisés dans ce domaine. Nous nous sommes concentrés sur les expressions et locutions figées qui ne sont pas directement liées à leur signification originale. En même temps, notre intention était de présenter les changements de développement de ces mots et locutions en termes de style et de signification au fil du temps. Les méthodes utilisées, telles que la comparaison, l'explication, la justification, la citation de linguistes, nous ont servi à établir et à comparer les critères du figement des expressions. Le phénomène de figement est omniprésent, c'est pourquoi il constitue un domaine d'intérêt important non seulement pour les linguistes mais aussi pour les autres usagers de la langue.

Les mots des expressions figées nous ont permis d'introduire les critères appliqués dans la recherche phraséologique. L'article pourrait donc être une source d'inspiration dans la recherche lexicologique ou dans l'étude de l'évolution de la langue et de son enrichissement au moyen d'expressions métaphoriques, métonymiques et figées. Nous avons présenté les changements de sens des mots et le figement des expressions utilisés dans le discours diplomatique ainsi que dans la communication dans la vie privée.

Literatúra

- BARLEZIZIAN, A. 2006. *Précis de lexicologie du français moderne*. Erevan: Université linguistique d'Etat. pp. 22 – 23, 24 – 27, 57, 59
- GROSS, G. 1988. *Degré de figement des noms composés*. *Langages* 90, juin, pp. 57 – 72.
- GROSS, G. 1996. *Les expressions figées en français; noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- GROSS, M. 1984. Une classification des phrases 'figées' du français. Attal, Pierre et Muller, Claude (éds.). *Lingvisticae Investigationes Supplementa* vol. 8. *De la syntaxe à la pragmatique*, pp. 141 – 180.
- LAPEYRE, B. 2008. *Être plus diplomate*. Paris: Eyrolles s. 25, pp. 140 – 141.
- LAYGUES, B. 2003. *Evitez de dire...Dites plutôt...* Paris: Dicos d'or, pp. 13 – 17.
- MELUŠOVÁ, E. 2016. Francúzske idiómy, miera preložiteľnosti do slovenčiny. *Cudzie jazyky v premenách času*. VII/ 2016. Bratislava: Ekonóm.
- MELUŠOVÁ, E. 2014. Analýza politického diskurzu. *Masmédiá a politika: Komunikácia či manipulácia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: VEDA, SAV.
- MELUŠOVÁ, E. 2012. Typológia situácií a ekvivalentné frázy v diplomacii. *Ianua ad linguas hominesque reserata IV*. [Zborník z medzinárodnej konferencie za okrúhlym stolom, Paríž 13. 1. 2012]. Noailles: Association Amitié Franco-Slovaque.
- NUNBERG, G. 1994. Idioms, *Language* 70, 3, september. pp. 491 – 528.
- SCHAPORA, CH. 1999. *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*, Éditions Ophrys.
- SVENSSON, M. H. 2004. *Critères de figement*. Umea: Universitet Institutionen för moderna spark.

Contact:

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: elena.melusova@euba.sk

POUŽÍVÁNIE ZELENEJ FARBY V SLOVENČINE

CHROMATISMS OF GREEN COLOUR IN SLOVAK LANGUAGE

NINA MOCKOVÁ

Abstract

Cieľom príspevku je nájsť a popísať slovné spojenia s lexikálnym prvkom zelenej farby v slovenčine. Predmet výskumu príspevku tvoria doslovné, ale aj idiomatické spojenia, čiže také kolokácie, v ktorých minimálne jeden lexikálny komponent stratil svoj pôvodný doslovný význam. Príspevok zisťuje, v akých kontextoch sa zelená farba najčastejšie vyskytuje a ktoré sú najčastejšie spojenia s touto farbou. Príspevok zároveň skúma frekvenciu výskytu a používania daných kolokácií podľa jednotlivých sémantických polí.

Kľúčové slová: zelená, farba, kontext, frekvencia, idióm.

Abstrakt

The aim of the present paper is to find out and describe collocations with lexical component “green” in Slovak language. The object of investigation of this paper are expressions with literal and idiomatic meaning, e. g., collocations in which at least one of the two lexical elements has lost its literal meaning. The paper finds out in which contexts the green colour is mostly used and the most frequent expressions with this colour. The paper investigates as well the frequency of appearance use of the given expressions according to the individual semantic categories.

Keywords: green, colour, context, frequency, idiom.

Úvod

Príspevok je čiastkovým výstupom lexikálnych jednotiek s chromatickým prvkom v štruktúre v rámci projektu VEGA s názvom *Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov*. Náš príspevok predstavuje čiastkový výskum projektu a zameriava sa na výrazy, ktoré z formálneho hľadiska nazývame kolokáciami a skúma len zelenú farbu.

Existujú domáce i zahraničné štúdie zamerané na význam a funkciu farieb v ľudskej spoločnosti, podľa kultúr (Démuth, 2005; Petrilli, 2007; Čurlíková, 2015; Uličná, 2019; Spišiaková, Mocková, Smoleňová, 2021) a dobre je rozpracovaná aj symbolika jednotlivých farieb (Heller, 2004), a to vo viacerých jazykoch. V poslednej dobe sa stretávame aj so štúdiami zameranými na význam farieb v určitom type jazyka, obzvlášť v jazyku politiky či ekonomiky (Villegas Saurí, 2014; Spišiaková, 2019).

Cieľom príspevku je nájsť lexikálne spojenia obsahujúce pomenovania so zelenou farbou v súčasnom slovenskom jazyku, doslovné aj idiomatické, a popísať ich z hľadiska frekvencie výskytu a z hľadiska významu. Cieľom príspevku je tiež zistiť najčastejšie slovné spojenia s lexikálnym prvkom *zelený* vyskytujúce sa v slovenčine a zistiť, v akých kontextoch sa používajú.

Z formálneho hľadiska tvoria predmet a jadro nášho výskumu spojenia zodpovedajúce v slovenčine syntactickej štruktúre „(predložka) + prídavné meno + podstatné meno“, ktorých je prevažná väčšina. Menej časté sú štruktúry typu „sloveso + prídavné meno + podstatné meno“ alebo „prídavné meno + podstatné meno (podmet) + podstatné meno (predmet)“ alebo „podstatné meno + prídavné meno“.

Pre účely nášho výskumu sme zvolili ako vyhľadávací nástroj elektronický webový korpus *Araneum*, dostupný na <http://aranea.juls.savba.sk/>, čo je jazykový korpus vyvinutý na Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra Slovenskej Akadémie vied v Bratislave. Korpus *Araneum* je vyvinutý pre slovenčinu a jazyky používané v susediacich štátoch, ako aj pre cudzie jazyky vyučované na slovenských univerzitách (Benko, 2017, s. 16). Každý jazyk je dostupný v dvoch veľkostiach: tzv. *Minus* (malý) a *Maius* (veľký). *Araneum Slovacum Minus* pozostáva zo 120 miliónov tokenov a *Maius* z 1,2 miliarda tokenov. Verzia *Minus* je 10% náhodnou vzorkou verzie *Maius* a ide o nástroj určený nie len na edukačné účely, ale aj na kontrastívne jazykové štúdie, mono alebo viacjazyčné lexikografické štúdie (Benko, 2014, s. 248).

V počiatočnej fáze nášho výskumu sme využili metódu rešeršovania, ktorá nám pomohla vyexcerpovať relevantné kolokácie s prídavným menom *zelený*. Takýmto spôsobom sme získali 70 výrazov, ktoré tvoria predmet nášho čiastkového výskumu. Dané lexikálne jednotky sme analyzovali zo sémantického hľadiska pomocou ich rozdelenia do sémantických kategórií a napokon pomocou syntézy sme boli schopní vyvodiť závery.

Farba a jej význam

„Farba a jej možnosti aktívne sa podieľať na kreovaní fiktívneho obrazu sveta provokovala ľudí od prapočiatku, keď v pravekých jaskyniach objavili priestor (plochu steny) a materiál (prírodné farebné pigmenty) na zachytenie informácie” (Čurlíková, 2015, s. 12). S farbami sa stretávame od počiatku ľudstva, preto niet pochyb o tom, že farby zohrávajú v našej spoločnosti dôležitú úlohu. Vplývajú na naše emócie a psychický stav, dokážu determinovať naše celkové rozpoloženie v kladnom či zápornom zmysle. Farby majú svoje fyzikálne vlastnosti a naše vnímanie farieb je podmienené biologicky, no zároveň kultúrne (Démuth, 2005).

Na základe istých opakovaných skúseností ľudia začali jednotlivým farbám pripisovať špecifický význam. Osobitné postavenie majú chromatické protipóly biela a čierna, pretože sú obsiahnuté v každom jazyku. Ich špecifický charakter bol častým predmetom polemík zo strany odborníkov. Obidve farby sú považované za achromatické a podľa mnohých zdrojov ide o tzv. nefarby (Petrilli, 2007). Vasilevič (2005) dodáva, že ide o farby, ktoré sú považované za prvé, ktoré v jazyku dostali pomenovanie (2005, s. 16-17). Generalizované významy pre bielu a čiernu v zmysle opozícií „deň-noc“, „dobro-zlo“ a pod. tak patria medzi najstaršie známe konotácie farieb. (Szalek, 2005). Vzhľadom na význam, aký ľudstvo pripisuje farbám, pomocou ktorých vníma a štrukturuje mimojazykovú realitu, je zrejmé, že chromatické pomenovania tvoria jadro slovnej zásoby v jazykoch (Uličná, 2019, s. 51), pričom niekedy sú tieto výrazy nepreložiteľné do iného jazyka. V takomto prípade hovoríme o kultúrémach, čiže o „jazykových znakoch, ktoré sú nositeľmi dôležitej kultúrnej informácie, používané na označenie rôznych artefaktov, teda konkrétnych predmetov kultúrneho významu, činov, udalostí atď.“ (Kvapil, 2015, s. 42). Základy moderného výskumu farebnej chromatickej terminológie položili Berlin a Kay, ktorí vypracovali schému jedenástich základných farieb, ktoré sú prítomné vo jazykoch všetkých národov (Petrilli, 2007).

Vnímanie farieb sa môže líšiť podľa jednotlivých kultúrnych spoločenstiev, čo môžeme ilustrovať na konkrétnom prípade, t. j. zelenej farbe. Vo väčšine západných kultúr a v Európe je zelená farbou prírody, jari, nového života, šťastia, znovuzrodenia, plodnosti, dôvery, ale aj žiarlivosti či neskúsenosti (Heller, 2004). Avšak v niektorých východných kultúrach symbolizuje večnosť, rodinu, prosperitu, bohatstvo; na Strednom východe a v Indii sa zelená spája napr. aj s islamom a silou, ale rovnako ako na západe môže symbolizovať aj nádej, nové začiatky či šťastie (Heller, 2004).

Tak isto je známe, že niektoré umelecké smery (literárne alebo výtvarné) obľubovali určitú farbu, resp. farby, ktoré sa pre ne stali charakteristické. Tak napríklad pre impresionistických maliarov bol príznačný kontrast medzi žltou a modrou, vyplývajúci z

„preháňania v teplosti a čistoty farby a používania teplých a studených farieb kontrastným spôsobom“ (Gonzáles, 2019). Modrá sa stala typickou farbou aj pre básnikov modernistov, pričom jeden z najvýznamnejších predstaviteľov tohto literárneho smeru – Rubén Darío – pomenoval jednu básnickú zbierku jednoducho *Azul* (*Modrá*) a je to farba, ktorú nachádzame v niekoľkých jeho básniach. Ako sa vyjadril Valera (1888), pre Rubéna Draía modrá stelesňuje „ideálno, éterickosť, nekonečno, vážnosť neba bez oblakov, rozptýlené svetlo, vágnu šírku bez hraníc, kde sa rodia, žijú, svietia a pohybujú sa hviezdy“ (Arellano, 2008).

Zelená farba v slovenskom jazyku

Vyexcerpované lexikálne jednotky sme rozdelili do piatich skupín podľa ich významu do tzv. sémantických kategórií (polí) podľa kontextu, v akom sa dané kolokácie vyskytovali: politický, ekologicko-politický, ekologický, iné významy, termíny, okazionalizmy. Zároveň v rámci každej sémantickej kategórie uvádzame zadelenie do štyroch podskupín podľa frekvencie výskytu daných kolokácií v konkrétnych kontextoch.

1) Politický kontext: 8 výrazov

- frekvencia 100 a viac: 1
- frekvencia 99-50: 0
- frekvencia 49-10: 3
- frekvencia 9-1: 4

Strana zelených (162x): označenie pre politické strany na Slovensku i v zahraničí s prioritou environmentálnej problematiky (*V januári 2009 sa ako nestraničky nominant Strany zelených stal ministrom pre ľudské práva a národnostné menšiny Českej republiky.*)

zelená kniha (46x): verejne dostupný dokument EÚ (*Európska komisia zverejňuje Zelenú knihu o rovnosti a nediskriminácii v rozšírenej Európskej únii.*)

zelená nafta (11x): systémová podpora prostredníctvom daňových úľav (*Podľa Venhartovej je však „zelená nafta“ určená len pre poľnohospodárov, no potravinárov sa tento krok vôbec nedotkne.*)

zelená línia (10x): politicko-vojenská hranica medzi Severným a Južným Cyplom (*Južnú stranu zelenej línie strážia ozbrojení príslušníci grécko-cyperskej Národnej gardy a severnú zasa vojaci turecko-cyperskej a tureckej armády.*)

Zelené hnutie/Hnutie zelených (8x): politická strana s prioritami v oblasti ekológie (*Hnutie Zelených v Belgicku chce mŕtve ľudské telá používať ako hnojivo.*)

zelená revolúcia (6x): model industriálneho poľnohospodárstva s predpokladom nevyčerpatel'nosti prírodných zdrojov (*Dnes dominantný model industriálneho poľnohospodárstva, zavedený povojnovou zelenou revolúciou, je na konci s dychom.*)

zelená zóna: 1. okres podľa miery nezamestnanosti (*Podpora firiem v regiónoch s vysoko konkurenčným prostredím (nízka nezamestnanosť – zelená zóna na mape vyššie) bude poskytnutá iba v prípade, že zaplatené odvody na jedného zamestnanca presiahnu hodnotu priemeru v zóne.*) (2x); 2. parkovisko podľa toho, koľko stojí (1x) (*Potom bude zóna oranžová, kde bude navrhovaná cena 1,50 eura za hodinu. No a potom zelená zóna, kde je tá cena 1 euro za hodinu parkovania.*); 3. militantné pásmo v Iraku (1x) (*Raketa alebo mínometná strela zasiahla dnes stráženú Zelenú zónu v irackom hlavnom meste Bagdad.*)

zelená SAS a SDE (1x): slovenské politické strany podporujúce ekologické politiky (*Skôr sa snažia kričať farbami – oranžová Smer a Most, modrá SDKÚ, zelená SAS a SDE.*)

2) Ekologicko-politický kontext: 34 výrazov

- frekvencia 100 a viac: 1
- frekvencia 99 – 50: 3

- frekvencia 49 – 10: 10
- frekvencia 9 – 1: 20

zelená škola (231x): ako názov programu ale aj v prenesenom význame – ekologickejšie smerovanie škôl na Slovensku (*Grantový program pomôže vyrásť školským projektom Šancu získať 500 eur na svoj projekt majú teraz školy zapojené do programu Zelená škola*).

zelená hliadka (90x): názov iniciatívy efektívnejšieho sledovania znečisťovania životného prostredia (*Do roku 2012 vstúpil portál mapujeme.sk otvorením dvoch nových tém Zelená hliadka a Pohyb bez bariér, ktoré sa budú venovať mapovaniu potrieb v oblasti boja proti znečisťovaniu verejných priestorov odpadkami a bariéram, s ktorými sa stretávajú ľudia trpiaci hendikepom a rodičia s kočkami*).

zelená energia (85x): energia z trvalo udržateľných prírodných zdrojov bez prílišnej záťaže životného prostredia (*Environmentalisti navrhli program Zelená energia, ktorý by podporil úspory energie a obnoviteľné zdroje energie v domácnostiach a vo verejných budovách*).

zelené mesto (55x): snaha o ekologickejšie spracovanie odpadu v mestách (*Tematická participatívna komunita Zelené mesto: Vytvoríme modelové kompostoviská na využitie biologicky rozložiteľného komunálneho odpadu (BRKO) a zníženie množstva netriedeného komunálneho odpadu*).

zelený marketing (33x): propagácia tovaru a služieb priateľských voči životnému prostrediu (*Výraz zelený marketing sa vzťahuje na propagáciu, podporu a uvádzanie na trh výrobkov a služieb, ktoré sú pokladané za bezpečné a šetrné k životnému prostrediu*).

zelená technológia (32x): trvalo udržateľné technológie výroby (*Hlavnou zelenou technológiou je živá strecha*).

zelená infraštruktúra (31x): infraštruktúra dbajúca na ochranu a zachovanie životného prostredia (*Aj preto ministerstvo pôdohospodárstva a rozvoja vidieka vyčlenilo 33 miliónov eur na zelenú infraštruktúru vo viacerých regiónoch Slovenska*).

zelená elektrina (22x): elektrina, pri výrobe ktorej je zohľadnená šetrnosť voči životnému prostrediu (*Podstatné je, že zvýšené náklady na nákup zelenej elektriny nezaťažujú štátny rozpočet, ale sa premietajú do vyšších koncových cien distribučných spoločností*).

zelený týždeň (21x): vo viacerých európskych krajinách, týždeň zameraný na osvetu v oblasti ochrany životného prostredia (*S touto informáciou nepresviedčali návštevníkov Zeleného týždňa predstavitelia chemických koncernov, ale vedci z Univerzity Martina Luthera v Halle*).

zelený projekt (16x): projekty preferujúce neuhlíkovú výrobu energie (*Následne sa snažíme ďalšími dotáciami cez zelené projekty eliminovať zvýšené emisie z uhoľných elektrární*).

zelená politika (14x): politika podnikov so zreteľom na životné prostredie (*Tieto veľké mená svetových firiem pomáhajú vytvoriť prvú vlnu zelených sourcing politik a iniciatív*).

zelená linka (12x): telefónna linka pre nahlasovanie poškodzovania a znečisťovania životného prostredia (*Mestská časť Bratislava-Ružinov zriadila novú službu pre Ružinovčanov. Ide o zelenú linku Ružinova*).

zelené obstarávanie (12x): verejné obstarávanie tovarov a služieb zohľadňujúce dopady na životné prostredie (*Veľký dôraz pri podpore kúpy elektromobilu chce ministerstvo klásť aj na takzvané zelené obstarávanie, ktoré je definované v zákone o podpore energeticky a environmentálne úsporných motorových vozidiel*).

zelená budúcnosť (11x): napredovanie štátu/sвета v súlade s ekologickejšími opatreniami (*Cesta do zelenej budúcnosti vedie cez šetrenie palív*).

zelená inovácia (9x): nové riešenia v rôznych oblastiach životného prostredia (*Spôsob podpory financovania inovatívnych projektov, ako aj príklady úspešne zrealizovaných projektov zameraných na zelené inovácie a výskum vo vzťahu k zmene klímy a životnému prostrediu boli prezentované Inovačnou agentúrou Nórska a Nórskou výskumnou radou*).

zelené pracovné miesta (9x): pracovné miesta v environmentálnom sektore (*Hlavné myšlienkové témy: prehodnotenie úlohy a štruktúry miest vo vzťahu k aktuálnym a naliehavým*

hrozbám, stratégie, ktoré mestá prijímajú na dosiahnutie klimatických cieľov a zlepšenie hospodárskej výkonnosti, praktické kroky na vytvorenie udržateľného hospodárskeho rozvoja v zložitom finančnom kontexte (napr. zelené pracovné miesta, eco-inovácie,...)

zelené riešenie (8x): riešenia realizované so zreteľom na trvalo udržateľný rozvoj (*Prvý, pod hlavičkou medzinárodného projektu BIOVOICES, sa týkal biohospodárstva v mestách a priniesol viaceré zaujímavé odporúčania ako napríklad postoj predstaviteľov samosprávy k ekológii je kľúčový pre zavádzanie zelených riešení v úradoch a v spoločnosti.*)

zelený rast (8x): podpora ekonomického rastu a rozvoja a zároveň ochranu prírodných zdrojov (*OECD sa venuje skúmaniu oživovania pracovných trhov, zaoberá sa aspektmi, ktoré zväčšujú odolnosť pracovných trhov v čase recesie, skúma znižovanie podielu pracovnej sily v prospech kapitálu na národnom dôchodku, čo znamená zelený rast pre pracovníkov a politiky pracovných trhov.*)

zelená župa (7x): župa, ktorá vynakladá prostriedky na činnosti a aktivity súvisiace s environmentalistikou (*Trenčiansky samosprávny kraj v rámci projektu Zelená župa pravidelne organizuje semináre s environmentálnou tematikou pre širokú verejnosť.*)

zelené hospodárstvo (6x): hospodárstvo krajiny založené na nízkouhlíkovej ekonomike (*Je to veľmi ambiciózny krok, ktorým chceme posilniť konkurencieschopnosť EÚ prostredníctvom nízkouhlíkovej a energetickej ekonomiky, povedal Kestutis Sadauskas, riaditeľ pre zelené hospodárstvo generálneho riaditeľstva Komisie pre životné prostredie.*)

zelená alternatíva (5x): trvalo udržateľné riešenia (*Biopalivá sú považované za najdôležitejšiu zelenú alternatívu klasických fosílnych palív, čelia však kritike najmä kvôli zaberaniu poľnohospodárskej pôdy.*)

zelená energetika (5x): energetika s ohľadom na životné prostredie (*Klimatická Aliancia (KA) dbá okrem ochrany životného prostredia aj na sociálny rozmer využívania obnoviteľných zdrojov energie. Presadzuje práva domorodých obyvateľov Amazónie a podporuje ich projekty v oblasti zelenej energetiky.*)

zelená daň (4x): daň dopravných prostriedkov za mieru znečisťovania životného prostredia (*Diaľničné koncesie (mýtna) – mýtna projekty (zavedenie mýta na diaľnici A585, elektronické mýto určené na zavedenie zelenej dane pre ťažké vozidlá), koncesie na diaľnice A65, A28, A19 a podobne.*)

zelení aktivisti (4x): politicky činní aktivisti z oblasti životného prostredia (*Zo strany západných zelených aktivistov a za asistencie ľavicovej ideológie, ohýbania vedeckých faktov a masírovania hláv masmédiami sa tu voči rozvojovým krajinám uplatňuje akýsi zelený kolonializmus.*)

zelená iniciatíva (3x): nové nápady výrobcov, poskytovateľov služieb či prevádzkovateľov zariadení v súlade s ekológiou (*Práve vďaka jeho progresívnemu prístupu a inovatívnym nápadom získalo niekoľko hotelov ocenenia za ich služby, zelenú iniciatívu, produkty a mnohé iné.*)

zelená výroba (3x): výroba s ohľadom na životné prostredie (*Sony Ericsson Elm s kódovým označením J10i2 je zástupcom nového modelového radu, pri ktorom výrobca dôrazne prezentuje predovšetkým použitie recyklovaných materiálov pri výrobe a zelenú výrobu ako celok.*)

zelené podnikanie (3x): podnikanie so zreteľom na ekológiu (*Presvedčte sa, že zelené podnikanie dnes nemá už len morálny, ale aj ekonomický prínos.*)

zelený poslanec (3x): poslanec zo Strany zelených (*Šéf zelených poslancov, Anton Hofreiter, tiež žiada, aby výrobcovia prišli s riešením.*)

zelený biznis (2x): pejoratívny pojem pre všetko, čo zapadá do ekopolitiky (*Človečie CO₂ klímu neovplyvňuje, to len miliardový zelený biznis tlačí túto ideu – financovať to začala Thatcherova¹, aby mala argument, prečo zavrieť neefektívne bane a stavať jadrovky.*)

zelený kolonializmus (2x): pomenovanie pre politicko-ekonomický trend vyspelých krajín v oblasti prírodných zdrojov uplatňovaný voči rozvojovým krajinám (Zo strany západných zelených aktivistov a za asistencie ľavicovej ideológie, ohýbania vedeckých faktov a masírovania hláv masmédiami sa tu voči rozvojovým krajinám uplatňuje akýsi zelený kolonializmus.)

zelený program (2x): program v oblasti cestovného ruchu, ktorý zohľadňuje udržateľnosť prírody (*Prestížny titul Hoteliér roka získala spomedzi 72 manažérov – za najlepšie ekonomické výsledky aj celkový duch zariadenia, jeho meno a povesť, úroveň služieb aj uplatňovanie tzv. zeleného programu – riaditeľka Wellness hotela Borovica na Štrbskom plese, Daniela Kordová.*)

zelený priemyselný park (2x): priemyselná zóna s integrovanými prvkami prírody zapadajúca do okolia (*Projekt je realizovaný v rámci Operačného programu Konkurencieschopnosť a hospodársky rast, Prioritná os 1 – Inovácie a rast konkurencieschopnosti, Opatrenia 1.2 – Podpora spoločných služieb pre podnikateľov a v rámci výzvy – Podpora budovania hnedých a zelených priemyselných parkov.*)

zelený Taliban (2x): obrazný názov pre ochranárske združenie na Východnom Slovensku, ktorí burcovali občanov do protestu, aby sa mestský park predal na výstavbu supermarketu (*Podľa Zemplínskeho korzára však predstaviteľov mesta na zasadnutí MsZ netrápil obsah pohľadníc,...) ale sa obuli do ochranárskeho združenia, ktoré dokonca jedna poslankyňa nazvala zelený Taliban.*)

zelená intervencia (1x): opatrenia a zásahy v rámci výstavby v súlade so životným prostredím (*Svoj pohľad predstavia (...) a Miriam Húšťavová, krajinná architektka a autorka zelenej intervencie na Trojičnom námestí v Banskej Štiavnici.*)

3) Ekologický kontext: 8 výrazov

- frekvencia 100 a viac: 0
- frekvencia 99 – 50: 1
- frekvencia 49 – 10: 1
- frekvencia 9 – 1: 6

zelená budova (83x): stavba využívajúca prírodné prvky s minimálnym dopadom na životné prostredie (*Verím, že prvá zelená budova postavená v Košiciach a našom regióne bude inšpirovať aj ďalších zahraničných a domácich investorov.*)

zelené pľúca (11x): lesy, zeleň (*Stromy sú zelené pľúca krajiny, zelené budovy pľúcami ľudí.*)

zelená architektúra (7x): architektúra využívajúca prírodné prvky s minimálnym dopadom na životné prostredie (*Zelená architektúra je prístup k budovaniu, ktorý minimalizuje škodlivé účinky stavebných projektov na ľudské zdravie a životné prostredie.*)

zelené myslenie (6x): zmýšľanie, ktoré berie do úvahy potrebu ochrany životného prostredia

zelená lekáreň (3x): príroda (*Trápia vás lupiny? Zelená lekáreň pozná liek aj na tento problém.*)

zelený čin (1x): akýkoľvek čin súvisiaci s ochranou životného prostredia, prírody (*Nech to lížu kozy a ovce a nie divá zver! Tá nech ostane naozaj divou! Aspoň v najchránenejších častiach. Ja navrhujem zistiť, kto to bol a navrhnúť ho na zelený čin roka!*)

zelený dizajn (1x): dizajn akýchkoľvek výrobkov, produktov s ohľadom na minimalizovanie záťaže pre životné prostredie (*Zdá sa, že zelený dizajn začína byť „in“.*)

¹ Chyby a hovorové výrazy v príkladoch sú neopravované, citované priamo z korpusu.

zelená zóna (1x): oblasť v moriach, kde je zakázaný rybolov pre udržanie biodiverzity (*V súčasnosti musí Veľká korálová bariéra čeliť čoraz väčším nástrahám, ako je napríklad rybolov, preto tu už existujú zelené zóny, kde platí zákaz akéhokoľvek rybolovu.*)

4) Iné významy: 11 výrazov

- frekvencia 100 a viac: 0
- frekvencia 99 – 50: 3
- frekvencia 49 – 10: 4
- frekvencia 9 – 1: 4

na zelenej lúke (99x): len tak, bez podkladov/základov, z ničoho (*Neskôr sa stal inšpiráciou pre viaceré krajiny, ktoré sa zbavili diktatúry a začínali budovať demokraciu na zelenej lúke (vrátane tých postkomunistických).*)

dostať zelenú (75x): dostať povolenie/schválenie niečo vykonať, resp. konať podľa vlastného uváženia (*Projekt však nedostal zelenú od zástupcov samosprávy.*)

dať zelenú (62x): dať povolenie/schválenie niečo vykonať, resp. konať podľa vlastného uváženia (*Prvou oficiálnou inštitúciou NATO na území Slovenska by sa malo stať Centrum výnimočnosti pre oblasť likvidácie výbušných materiálov v Trenčíne. Zelenú mu dala Akreditačná komisia NATO.*)

mať zelenú (32x): mať povolenie, voľnú pôsobnosť (*Dráha by mala byť v neďalekej budúcnosti súčasťou nového športového areálu. Je vidno, že cestovný ruch tu má zelenú.*)

dávať zelenú² (24x): uprednostňovať/otvárať cestu (*Štát dáva zelenú absolventom.*)

od zeleného stola/za zeleným stolom (20x): len tak, bez podkladov (*Naši volejbalisti čakali na súpera, ktorý ani po 15 minútach čakacej doby na zápas nedocestoval a preto vyhrali 3:0, samozrejme rozhodne sa „pri zelenom stole“, ale pravidla súťaže sú v tejto kategórii jasne stanovené a rozhodcovia postupovali správne.*)

zelené práce (10x): záhradné práce súvisiace s obrábaním zelených častí rastlín (listy, koruna) (*Pri ošetrovaní viniča – zelené práce, vie o nás skôr ako mi o jeho prítomnosti. Po „odpadnutí“ na zem sa ľahko stráca a ťažko fotografuje.*)

zelená vlna (9x): súvislý rad zelenej na semaforoch pre vozidlá (Keďže zelená vlna je ako inak nastavená pre autá, chodci sa ocitajú uprostred komunikácie na 1,5 m širokom ostrovčeku, kde 1, ostrovček kapacitne nepostačuje.)

zelené zlato indiánov (7x): maté (*Maté býva označované ako zelené zlato indiánov nielen pre svoju lahodnú a osviežujúcu chuť.*)

budúcnosť v zelených farbách (1x): optimisticky (Myslím, že takých rečí, ktoré maľujú budúcnosť v zelených farbách si denne vypočujeme viac než dosť.)

dostať zelenú kartu (1x): šport. povolenie štartovať (*Nemecký tím NetApp najskôr dostal zelenú kartu na Giro. Svoje ambície však pre zdravotné problémy pretekárov musel upraviť.*)

5) Termíny: 3 výrazy

- frekvencia 100 a viac: 2
- frekvencia 99 – 50: 0
- frekvencia 49 – 10: 1
- frekvencia 9 – 1: 0

² Spojenia **dať zelenú** a **dávať zelenú** uvádzame pod samostatnými heslami, pretože aj v súčasnom jazyku sa používajú v odlišných významoch, nie vždy synonymných. Zároveň na základe frekvencie výskytu v korpuse vidno preferenciu jedného alebo druhého variantu v súčasnom slovenskom jazyku.

zelené čísla (21x): ekon. plusové hodnoty na účte (*Americké akciové indexy ukončili deň v teritóriu zelených čísiel.*)

zelená káva (163x): druh kávy, ktorý sa pripravuje z tzv. zelenej kávy (*Základ zelených káv tvorí čakanka, extrakt zo zelenej kávy a extrakt z berhavie rozkladitej.*)

Zelený štvrtok (140x): štvrtok počas veľkonočného sviatku (*Zelený štvrtok určoval aj tradíciu varenia zelených jedál – z mladej žihľavy, špenátu či šťaveľa.*)

6) Okazionalizmy: 6 výrazov

- frekvencia 100 a viac: 0
- frekvencia 99 – 50: 0
- frekvencia 49 – 10: 0
- frekvencia 9 – 1: 6

zelený mozog (5x): pejor. policajti/vysoko postavení členovia armády (*Ozve sa niekto, kto slúžil na Víze v rokoch 1975-76 a pamätá si kapitána Matějku a podobné zelené mozgy?*)

zelení bratia (1x): príroda (flóra) (*Prírodu si vážime, rozumieme evolučnému vývoju a máme v úcte aj štvornohých a zelených bratov – zvieratá a rastlinstvo.*)

zelená hra života (1x): kolobeh života (*Usadili sme sa na Zemi. Niesli sme si svoje hlboké vedomie. Svoju kultúru – duchovno, úctu. Ctili a uctievali sme prírodu, kolobehy, zelenú hru života. Divosť. Život aj smrť.*)

zelená krv (1x): človek zaniatený pre poľovníctvo (*Prajem všetkým poctivým poľovníkom, ako aj nepoľovníkom so zelenou krvou lesu a lovu zdar, ale hlavne zdar zdravému rozumu.*)

zelení mozgoví invalidi (1x): pejor. policajti (*Ako by to posudzovali tí zelení mozgoví invalidi? Na toto mi skúste odpovedať, hlavne tí, ktorí chodíte denne do Púchova, keby sa vám na tomto úseku nebudaj stala dopravná nehoda, že zrazíte chodca na priechode...*)

zelená skutočnosť (1x): splnený sen stať sa poľovníkom (*Držím Ti palce a verím, že aj Tvoj sen sa stane zelenou skutočnosťou.*)

Môžeme vidieť, že kontext, v ktorom sa zelená farba vyskytuje najčastejšie, súvisí významovo s ekologicko-politickými témami. Zaradili sme doň až 34 spojení zo 70. Ostatné sémantické kategórie boli oveľa menej početné na príklady výrazov so zelenou farbou (10 a menej). Najpočetnejším slovným spojením spomedzi všetkých skúmaných príkladov bolo spojenie *zelená škola*, ktoré sa vyskytlo až 231-krát, hoci vždy bolo použité v rovnakom kontexte. Ďalšie veľmi frekventované výrazy boli termín *zelená káva* (163-krát) a názov politickej strany *Strana Zelených* (162-krát) a napokon termín *Zelený štvrtok* (140-krát). Najfrekventovanejšie výrazy teda pochádzali zo sémantického poľa politika, ekologicko-politický kontext a termíny. V tabuľke 1 vidíme kvantitatívne rozdelenie všetkých kolokácií podľa sémantických polí a v tabuľke 2 ich rozloženie podľa frekvencie:

kategória	počet výrazov	percentuálny podiel
politika	8	11,43%
politika/ekológia	34	48,57%
ekológia	8	11,43%
iné významy	11	15,71%
termíny	3	4,29%
okazionalizmy	6	8,57%

Tabuľka 1 Kontexty výskytu zelenej farby

frekvencia výskytu	počet výrazov	percentuálny podiel
<i>f</i> 100 <	4	5,71%
<i>f</i> 99-50	7	10%
<i>f</i> 49-10	19	27,14%
<i>f</i> 9-1	40	57,14%

Tabuľka 2 Frekvencia výskytu chromatizmov zelený

Pretože zelená je farbou prírody, veľa zo skúmaných lexikálnych spojení sa vyskytovalo práve v kontexte súvisiacim s témou ekológie, pričom ide o tému čoraz častejšie skloňovanú nielen na Slovensku, ale prakticky na celom svete. Kolokácie ako napr. *zelená škola*, *zelená linka*, *zelená hliadka*, *zelené mesto*, *zelená župa* a pod. tak dokazujú produktivnosť zelenej farby ako farby prírody podieľať sa na kreovaní neologizmov, nových lexém v oblasti ekológie (Spišiaková, 2016, s. 115, 117).

Záver

Cieľom príspevku bolo zistiť výskyt zelenej farby v súčasnom slovenskom jazyku v neidiomatických aj idiomatických spojeniach a popísať ich z hľadiska frekvencie výskytu a významu. Cieľom príspevku bolo zároveň zistiť najčastejšie slovné spojenia s lexikálnym prvkom *zelený* vyskytujúce sa v slovenčine a zistiť, v akých kontextoch sa používajú. Pre účely nášho výskumu sa nám podarilo zozbierať 70 lexikálnych výrazov s denotatívnym významom, no väčšinou s konotatívnym, ktoré vo svojej štruktúre obsahovali adjektívny prvok „zelený“.

Lexikálne výrazy sme podľa významu rozdelili primárne do troch kategórií podľa toho, v akom kontexte sa v korpuse vyskytovali: politický, ekologicko-politický a ekologický. Vytvorili sme však ďalšie tri kategórie: iné významy, ktoré nebolo možné zaradiť do žiadnej z predošlých troch skupín, kategóriu termíny, do ktorej sme zaradili niektoré fixné spojenia s veľmi vysokou frekvenciou používania, z čoho je zrejmé, že ide o ustálené slovné spojenia z určitej oblasti. Poslednou kategóriou boli okazionalizmy, čiže náhodné, príležitostné pomenovania, ktoré nemožno považovať za lexikalizované.

Medzi uvedenými kategóriami sme zistili absolútnu prevahu ekologicko-politického kontextu, pretože v rámci neho sme našli najviac spojení so zelenou farbou – až 34 zo 70 výrazov, čo predstavuje 48,57% z celkového počtu skúmaných výrazov. Ekologický a politický kontext³ vyšli kvantitatívne rovnako: 8 výrazov v politickom a 8 v ekologickom kontexte (11,43%). Z uvedeného vyplýva, že témy politického a ekologického zamerania rezonujú v súčasnej spoločnosti ako jedny z najčastejších, a pretože sa otázky ekológie dajú presadzovať len veľmi ťažko bez určitého politického pôsobenia, nemožno vždy presne odlíšiť významové pole jednej či druhej oblasti. Do kategórii s nezaraditeľnými významami – t. j. „iné“ – sme zaradili 11 výrazov, čo predstavuje 15,71% z celkového počtu. O čosi menej početná sa ukázala byť kategória okazionalizmy: 6 kolokácií (8,57%), pričom sa opakovali výrazy konotujúce s významom poľovníctva, policajtov alebo armády. Najmenej početnou sa ukázala byť kategória termínov, hoci aj v tomto prípade ide o kategóriu, ktorú nemožno vymedziť s úplnou určitosťou. Zaradili sme do nej 3 výrazy, čo predstavuje 4,29%.

Absolútne najfrekvencovanejšou kolokáciou s prídavným menom „zelený“ je spojenie *zelená škola*, ktoré sa vyskytlo až 231-krát a vždy v ekologicko-politickom kontexte. Takýto výskyt dokazuje aktuálnosť témy projektov na školách zameraných na ochranu životného prostredia, ktorá je v posledných rokoch dôležitá pre smerovanie škôl. Takéto projekty by však nebolo možné realizovať bez určitej politicko-ekonomickej podpory štátu, preto v tejto

³ V korpuse prevažujú publicistické texty, čo ovplyvňuje výskyt kontextov.

kolokácii vidíme prelínanie sa dvoch kontextov. Vysokú frekvenciu spojenia *zelená káva* (163-krát) možno dať do súvisu s „boomom“ zdravšieho stravovania, ktorého súčasťou je aj zelená káva – jeden z trendov posledných rokov. Uvedený termín mal skoro rovnakú frekvenciu výskytu ako *Strana zelených* (162-krát). Tu však treba podotknúť, že nie všetky výskyty pochádzali z textov o slovenskej politickej scéne; často sa vyskytoval názov tejto politickej strany napr. v súvislosti s politikou v Nemecku či krajín Beneluxu. Napokon, termín *Zelený štvrtok* figuroval v korpuse 140 krát, čo môžeme pripísať silnej tradícii Veľkej noci ako najvýznamnejšieho kresťanského sviatku na Slovensku. V tomto prípade sa tematicky všetky texty v korpuse odvolávali na Slovensko.

V rámci ekologicko-politického kontextu nachádzame spojenia, ktoré by sme mohli nazvať oxymoronmi, pretože vo svojom význame kombinujú dva protipóly: napr. *zelený priemyselný park*, *zelená výroba*, *zelená technológia* a pod., pričom prídavné meno „zelený“ je nosičom významu spojeného s prírodou a podstatné mená sú nosičom významu evokujúceho poškodzovanie prírody.

Na záver môžeme konštatovať, že zelená farba funguje v súčasnom slovenskom jazyku ako produktívna chromatická lexéma schopná vytvárať nové pomenovania s doslovným významom, no častokrát práve idiomatické. Vzhľadom na to, že korpus *Araneum* obsahuje texty spred roka 2020, nenašli sme v nich jediný príklad najaktuálnejšieho používania zelenej farby v súvislosti s pandémiou. Z tohoto dôvodu sa v našom výskume nevyskytli výrazy používajúce sa pre tzv. COVID automat ako *zelené okresy* či *zelené krajiny*.

Literatúra

ARELLANO, J. E. 2008. El vocablo “azul” en la obra fundacional del Modernismo. En: *El nuevo diario*. [online] <<https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/6787-vocablo-azul-obra-fundacional-modernismo/>> [1.9.2021].

BENKO, V. 2016. Two Years of Aranea: Increasing Counts and Tuning the Pipeline. In: *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016)*. Portorož: European Language Resources Association (ELRA), 2016, s. 4245 – 4248.

BENKO, V., BUTAŠOVÁ, A. 2017. Teaching corpus linguistics with Aranea web corpora. In: *Trudy meždunarodnoj konferencii Korpusnaja lingvistika - 2017*, Sankt-Peterburg, 2017, s. 16 – 21.

ČURLÍKOVÁ, M. 2015. Farba a farebnosť ako ikonicko-symbolický princíp modelovania sveta v prozaických textoch. In: *Jazyk a kultúra*, 21-22, 2015, s. 12 – 16. <www.ff.unipo.sk/jak/21-22_2015> [14.9.2021].

DÉMUTH, A. 2005. *Čo je to farba? Alebo historicko-psychologicko-filozofická expozícia problematiky vnímania farieb*. Praha: IRIS.

GONZÁLES, J. 2019. Los colores de los impresionistas y sus obras. En: *TTM Mayo*. [online] <<https://www.ttamayo.com/2019/01/colores-de-los-impresionistas/>> [1.9.2021].

HELLER, E. 2004. *La psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. L.

PETRILLI, S. 2007: *White matters. Il bianco in questione*. Roma: Meltemi Editore.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. *El español actual. La unidad y la variedad*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. The contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colors in the Slovak and Spanish language [El análisis contrastivo del uso, significado y connotaciones de los colores en la lengua eslovaca y española]. In: *XLinguae Journal*, 9 (3), 2016, s. 104 – 1028. DOI: 10.18355/XL.2016.09.03.104-128

SPIŠIAKOVÁ, M. 2019. El rojo y el azul en la política eslovaca y española. In: *Philologia XXIX*, 1 – 2, 2019, s. 107 – 120.

SPIŠIAKOVÁ, M., MOCKOVÁ, N., SMOLEŇOVÁ, E. 2021. Chromatické pomenovania s bielou a čiernou farbou v španielčine a taliančine na pozadí slovenčiny. České Budějovice: VŠERS.

SZALEK, J. 2005. Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas. In: *Studia Romanica Posnaniensa*, 32, 2005, s. 87 – 96.

ULIČNÁ, M. 2019. Paralely a asymetria výskytu chromatizmu biely vo viacslovných pomenovaniach a frazeologizmoch v ruskom a slovenskom jazyku II. *Lingua et vita*, 16, 2019, s. 45 – 57.

VASILEVIČ, A. P. 2005 *Etimologija cvetonaimenovanij kak zerkalo nacional'no kulturnogo soznaniya (najmenovanija cveta v indoevropskikh jazykach: sistemnyj i istoričeskij analiz)*. Moskva: KomKinga.

VILLEGAS SAURÍ, S. 2014. *Marketingdencias. Curiosidades y anécdotas sobre el marketing y la publicidad de tu día a día*. Barcelona: Gestión 2000.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA/Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov 1/0107/18.

Kontakt:

Mgr. Nina Mocková, PhD
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: nina.mockova@euba.sk

METÁFORAS SOBRE LA CRISIS DEL COVID-19 EN EL LENGUAJE ECONÓMICO

METAPHORS ON THE COVID-19 CRISIS IN ECONOMIC LANGUAGE

ŽELMÍRA PAVLÍKOVÁ

Abstracto

La lingüística cognitiva ha demostrado que la metáfora es una herramienta básica para la estructuración del pensamiento y la transmisión del conocimiento, ya que permite expresar algo desconocido en términos de algo conocido. De hecho, la metáfora está presente en el lenguaje de la vida cotidiana, pero también cumple una función muy importante en el ámbito de los lenguajes de especialidad. En el presente trabajo analizamos la metáfora relacionada con la crisis del covid-19 en el lenguaje económico y su uso, clasificándola en categorías semánticas.

Palabras clave: metáfora, crisis, coronavirus, pandemia, lenguaje económico, lenguaje de especialidad.

Abstract

Cognitive linguistics has shown that metaphor is a basic tool for the structuring of thought and the transmission of knowledge, as it allows to express something unknown in terms of something known. In fact, metaphor is present in the language of everyday life, but it also plays a very important role in the field of specialty languages. In this work we analyze the metaphor related to the COVID-19 crisis in economic language and its use by classifying it into semantic categories.

Keywords: metaphor, crisis, coronavirus, pandemic, economic language, professional language.

Introducción

Los inicios de la descripción e investigación de la metáfora se remontan a la antigüedad. Apenas encontramos trabajos contemporáneos en este campo que no hagan referencia a la *Poética* de Aristóteles (1996), puesto que Aristóteles fue uno de los primeros en definir la metáfora y describir cómo transferir la denominación de un objeto a otro (como él mismo dice una cosa a otra) a base de la similitud o analogía, a menudo una similitud que no es obvia a primera vista pero que está oculta. La capacidad de ver, capturar y expresar la similitud oculta entre cosas aparentemente diferentes y no relacionadas, la tiene solo una mente aguda. Por tanto, según Aristóteles (1996), la creación de las expresiones metafóricas es también una manifestación de la capacidad intelectual y el talento del autor. Con la ayuda de la metáfora, la realidad se denomina con nombres que realmente no le pertenecen. Por esta razón, la metáfora era percibida como una desviación de la norma y la transmisión metafórica como un fenómeno que va más allá de la lógica estricta.

A diferencia de las investigaciones anteriores, que percibían la metáfora principalmente como un adorno poético o una figura estilística, la visión actual de la metáfora está enriquecida por el aspecto cognitivo. En la década de los años 80 del siglo XX, el fenómeno de la metáfora adquirió importancia en la lingüística estadounidense gracias a Lakoff y Johnson en su obra *Metaphors we live by* (1980), que aporta una nueva perspectiva sobre el tema y con su visión original de la metáfora incluso después de tantos años no ha perdido su actualización. Como el principio básico y primordial, los autores consideran la conciencia de la complejidad de la

visión de la metaforización como un proceso, teniendo en cuenta no solo los antecedentes lingüísticos y la investigación dentro de la lingüística y la ciencia literaria, sino especialmente el conocimiento de la psicología científica o los aspectos lingüísticos y filosóficos.

La esencia de la metáfora en la actualidad es comprender y usar un tipo de cosas desde el punto de vista de otra cosa. En general, la aceptamos hoy como un proceso de pensamiento humano, y cuando hablamos de la metáfora, nos referimos a un concepto metafórico. Lakoff y Johnson (1980) apuntan que la metáfora no es solo un medio figurativo de conectar dos significados de palabras, sino que es una operación mental básica que une dos esferas conceptuales diferentes y crea así la posibilidad de utilizar una esfera potencial, a partir de la cual se basaría el concepto de una esfera completamente nueva. Además, han descubierto que la gente generalmente considera a la metáfora como un fenómeno característico únicamente del lenguaje, y no se da cuenta en absoluto de que podría referirse no solo a las palabras, sino también al pensamiento y la acción del hombre. Por esta razón, basaron su trabajo en la teoría de la metáfora conceptual y en la afirmación de que la metáfora está lejos de ser una mera cuestión del lenguaje y de las palabras. Según ellos, los procesos del pensamiento humano ya son en gran medida metafóricos.

En la lingüística contemporánea, la metáfora se entiende no solo como un fenómeno lingüístico, sino también un fenómeno del pensamiento y actuación. No se trata simplemente de una simple transferencia de un nombre de un objeto a otro, sino de un proceso complejo de conceptualizar la realidad a través de la experiencia y el conocimiento. Se basa en la suposición de que el pensamiento humano en su esencia es metafórico, lo cual se refleja en el lenguaje. La capacidad de la metáfora para nombrar lo que aún no ha sido nombrado ha sido muy acertadamente caracterizada por el filósofo español Ortega y Gasset (1990). En su comprensión es *“una herramienta de la mente mediante la cual podemos llegar a los confines más lejanos de nuestro campo conceptual”* (1990, en Grigorjanová, 2007, p. 151).

Lenguajes de especialidad

Las lenguas de especialidad, lenguas especializadas, lenguajes especializados, lenguas, lengua o lenguaje con fines específicos son solo algunos de los términos que hacen referencia al lenguaje y que son utilizados por diferentes expertos en distintas áreas. Podemos hablar del lenguaje legal, administrativo, económico, periodístico, militar, informático, médico, etc. Desde el punto de vista de la estratificación vertical o diastrática, se trata de un estilo del lenguaje profesional y dentro de él se distinguen diversas jergas profesionales. Otaola Olano (2004) caracteriza la jerga de la siguiente manera: *“Hoy día se habla indistintamente de la jerga o argot estudiantil, de la jerga o argot de los toreros, de la jerga o argot de los médicos, [...] por tanto, siguiendo a Lázaro Carreter, el término jerga se puede entender en sentido lato, como vocabulario especial de una profesión u oficio, es decir, una lengua especial usada por diversos colectivos [...] se diferencian los lenguajes marginales y los lenguajes especiales (profesionales, del mundo de deporte, etc.)”* (Otaola Olano, 2004, p. 34).

El lenguaje profesional o especializado se caracteriza por el uso de recursos lingüísticos especiales. Moreno Fernández (1999) lo caracteriza como un lenguaje que utiliza la gramática del lenguaje ordinario con determinadas fórmulas o construcciones diferentes. Por ejemplo, en el lenguaje jurídico aparecen formas específicas de tratamiento (señoría, letrado), pero también formas verbales específicas, como el futuro conjuntivo o el participio, así como formaciones específicas de palabras. Según Moreno Fernández (1999, p. 5): *“la significación de los vocablos científicos es denotativa. Estos lenguajes, que por definición son unívocos y objetivos, evitan las equivalencias laterales de valor estilístico y expresivo.”* Desde el punto de vista estilístico, estos lenguajes se caracterizan por su uso en contextos formales, favoreciendo así el uso de maneras impersonales.

Mateo Martínez (2007) describe los textos técnicos y científicos de la siguiente manera: *“No son lugar apropiado para los significados ocultos, implícitos o sugeridos y su objetivo final es alcanzar el ideal: una palabra, un concepto. Lo que se lee es aquello que el autor del texto ha querido decir y nada más”* (Mateo Martínez, 2007, p. 192).

Las lenguas de especialidad tienen sus vocabularios especializados que están constituidos por los vocabularios de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Gómez de Enterría Sánchez (2009) describe los vocabularios especializados como palabras empleadas en los diferentes ámbitos de especialidad y que, como tales, tienen un uso restringido a contextos muy delimitados, además *“presentan características propias, tanto formales como semánticas que se ponen de manifiesto cuando se emplean para llevar a cabo la comunicación especializada”* (Gómez de Enterría, 2009, p. 28).

Según Slančová (1996), el lenguaje especializado es un estilo de comunicación de conocimientos científicos, profesionales y laborales. Es la suma de todos los medios lingüísticos utilizados en un campo específico para la comunicación entre los profesionales que trabajan en ese campo. Es también la suma de los medios lingüísticos que están ligados a un área determinada de la actividad humana, característicos de un estilo particular y diferente de otros estilos.

Podemos concluir que el término del lenguaje profesional se entenderá como un sistema de medios lingüísticos que posibilita el proceso de comunicación dentro de un grupo de miembros de un determinado campo científico, y que se diferencia del lenguaje ordinario en determinados aspectos. Por lo tanto, está claro que el propósito específico del lenguaje profesional también da lugar a ciertas características. Seresová añade que *“la mayoría de los lingüistas que se ocupan del fenómeno del lenguaje profesional identifican las mismas características básicas. Sin embargo, cabe señalar que no existe un sistema integral único en el lenguaje profesional, sino que existen varios que están relacionados con áreas específicas de la ciencia. Por lo tanto, reconocemos, por ejemplo, el lenguaje profesional de las ciencias naturales (física, química, etc.), lenguaje profesional de la economía, etc.”*¹ (Seresová, 2017, p. 47).

Lenguaje económico

La economía es una ciencia social de carácter empírico y especulativo basada en un saber interdisciplinar que tiene la particularidad de estar presente en la cotidianidad de los ciudadanos. La definición de esta disciplina es controvertida, depende del enfoque desde el que se analice. Desde el punto de vista transaccional, del comercio, la economía es el estudio de aquellas actividades que implican producción e intercambio entre las personas. Desde una perspectiva política, esta ciencia analiza sus movimientos globales - tendencias de precios, producción y empleo - con el fin de que los gobiernos puedan realizar políticas económicas. Por último, desde la perspectiva financiera, es el estudio de dinero, de los tipos de interés, del capital y la riqueza (Santos López, 2009, p. 123)

De hecho, Cabré (1993, pp. 107 – 108) la considera una ciencia escasamente estructurada porque permite organizaciones del discurso muy diferentes en función de la perspectiva que se adopta, lo que dificulta su categorización. Se trata de una disciplina poco homogénea, por lo que, debemos dividirla en dos ramas:

1. teórica, que posee una alta formalización;
2. aplicada, que estaría en un terreno intermedio entre los lenguajes más especializados y los más generales.

En el discurso económico se puede señalar importante léxico que caracteriza este lenguaje.

¹ Traducción de la autora

En primer lugar, en cuanto a la formación de *neologismos*, cabe destacar los procesos de *prefijación* y *sufijación*, habituales en este campo.

- Entre los prefijos más productivos encontramos: *anti-*, *auto-*, *macro-*, *multi-*, *intra-*, *para-*, *re-*, *sub-*, *trans-*, *euro-* (fiscalía *anticorrupción*, leyes *antimonopolio*, negocios *multimedia*, *renegociación*, índices *macroeconómicos*, *subsectores* agrícolas, *multinivel*, *eurobanca*);
- Por lo que respecta a la sufijación, son especialmente productivos *-ismo* (*secretismo*), *-izar* (*optimizar*), *-ista* (*bajista*).

En segundo lugar, son muy frecuentes los productos *compuestos*, de acuerdo con tres procedimientos: *disyunción*, *contraposición* y *sinapsia*:

- Entre las *disyunciones* de nuestra especialidad podemos citar:
 - sustantivo + adjetivo: *coste fijo*, *materia prima*, *rentabilidad financiera*;
 - adjetivo + sustantivo: *alta dirección*, *pequeña empresa*, *grandes almacenes*;
 - sustantivo + sustantivo: *hora hombre*;
 - verbo + verbo: *dejar hacer*.
- En la *cotraposición* podemos citar: *compra-venta*, *ciudad testigo*, *mercado prueba*, *conciente beneficio*.
- De la *sinapsia*, típica del lenguaje económico, destacamos: *coste del capital*, *producciones por encargo*, *impuestos sobre el beneficio*.

En cuanto al empleo de *préstamos*, es muy importante el uso de palabras procedentes del inglés, puesto que, en la actualidad, la invasión de términos de origen anglosajón aparece generalizada, y son pocas las conquistas científicas o innovaciones que no llevan la marca de la lengua inglesa como, por ejemplo *broker*, *consulting*, *dealer*, *lobby*, *mailing*, *manager*, *rating*. Muchas veces estos anglicismos son innecesarios y conviven con los términos españoles correspondientes *intermediario*, *asesoría*, *mediador*, *grupo de presión*, *buzoneo*, *gerente*, *solvencia*. En cambio otros como *clearing*, *dumping*, *factoring*, *fixing*, *holding*, *leasing* no encuentran un correspondencia en español.

Otro fenómeno muy extendido en este lenguaje es el uso de las *siglas*, que se pueden referir a las instituciones o las realidades socioeconómicas como por ejemplo *BCE* (Banco Central Europeo), *pyme* (la pequeña y mediana empresa), la *SA* (Sociedad Anónima), las *ONG* (Organizaciones No Gubernamentales), la *TIR* (Tasa Interna de Rentabilidad), etc.

La *metáfora* es uno de los recursos importante de creación léxica en el lenguaje económico. Podemos constatar que el lenguaje económico consiste en textos de naturaleza humana y técnica, que a menudo, en aspectos formales se aproximan a la forma coloquial. Su presentación y formato son, por un lado, inherentes al lenguaje profesional, especialmente cuando hablamos del lenguaje de la teoría económica, y, por otro lado, el lenguaje empresarial y financiero se acerca al estilo de habla común (es ambiguo, irónico, metafórico, etc.). Las relaciones entre el léxico común y la terminología especializada son especialmente complejas y estrechas dentro del lenguaje de economía, puesto que esta ciencia afecta a la vida cotidiana de los hablantes.

Objetivos y metodología

La presente situación de emergencia provocada por el covid-19 mantiene a gran parte de la población mundial recluida en sus hogares y acapara la atención de los medios de comunicación. Estos medios suponen una fuente básica de información para la ciudadanía y, por tanto, la forma en que se realice la cobertura de la pandemia puede influir en la interpretación que el público hace de las circunstancias extraordinarias que actualmente atraviesa. A pesar de que nos encontramos ante un escenario excepcional, pues no es común que se produzca el confinamiento generalizado de la población, el mundo ha vivido en las últimas décadas varias crisis de gran envergadura, todas ellas con implicaciones económicas y financieras, que han sido objeto de estudio en diversas disciplinas.

Se han elaborado varios análisis sobre el uso recurrente de la metáfora en el lenguaje económico y, en especial, sobre el empleo de este recurso durante la última crisis financiera que sacudió Europa en el 2008 y que se gestó en el sistema financiero. Sin embargo, en el caso del covid-19, nos encontramos ante una crisis que, según los expertos, tendrá consecuencias catastróficas en la economía, pero que tiene sus orígenes en el ámbito de la salud pública.

En el presente estudio presentamos las metáforas relacionadas con la crisis del covid-19, encontradas en el diario *El País* en la sección *Economía* en enero 2021. El objetivo del presente estudio es encontrar y seleccionar todas las metáforas en los artículos que tienen algo que ver con la crisis del covid y son metafóricas. Hemos usado el método de análisis del contenido de documentos de texto y asimismo hemos usado el método de extracción y selección para ser capaces de hacer un listado de los términos relevantes para nuestro estudio. Mediante los métodos de los pensamientos lógicos, como el análisis y la síntesis hemos analizado y después clasificado las metáforas que han contado con mayor número de representaciones según el significado que encierran dichas metáforas. Las hemos dividido en cinco categorías, las que mostramos a continuación. A la hora de ordenar, procesar y evaluar los resultados obtenidos hemos utilizado el método de procedimiento de datos estadísticos, de acuerdo con la naturaleza de nuestra investigación.

Característica del diario El País

El País es uno de los diarios independientes y democráticos más antiguos y a la vez más vendidos hoy día en España. Ahora es democrático pero no siempre fue así. Durante el gobierno de Francisco Franco (1892-1975) desapareció de la prensa cualquier tipo de libertad. Cada artículo, cada trozo de información pasaba por las manos de los representantes del régimen. Cualquier cosa podía considerarse motivo para una tachadura roja y censura inmediata. El Gobierno desarrolló un sistema poderoso de inspección, consignas y sanciones.

El País fue fundado en Madrid en el año 1976, justo un año después de la muerte del dictador Francisco Franco. El País pronto recibió el primer reconocimiento notable por la labor rigurosa de sus periodistas en forma del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en 1983 por su actividad investigadora y creadora que contribuyó al desarrollo de estas ciencias. Un hecho importante en la historia del periódico fue la penetración en el mercado americano, cuando en 1994 empieza a publicarse diariamente en México. La distribución tuvo lugar por todos los países de América Central y en el sur de los Estados Unidos. En 1995 se ampliaron, concretamente, las publicaciones en Cataluña, Comunidad Valenciana, y se empezó a imprimir El País Andalucía.

El 4 de mayo de 1996 El País celebró su vigésimo aniversario con el lanzamiento de El País Digital. El diario electrónico, accesible en Internet, ofrecía sobre todo los contenidos de la versión impresa, incluidas las fotografías, y además el espacio interactivo para poder consultar las dudas o expresar las opiniones de los lectores en forma de cartas y debates.

En el mismo año fue publicado el suplemento semanal de Ciberp@ís por primera vez. Este suplemento traía a los lectores las novedades de las tecnologías digitales y en 2010 la redacción trasladó su función a la página web que actualmente se conoce como la sección de Tecnología. Desde 2000 aparecen las publicaciones de El País en Internet bajo el dominio de *elpais.com* para marcar su carácter global. Más tarde, se añaden al contenido del diario las páginas de información sobre la bolsa, la inversión y mercados financieros.

Análisis del corpus

El trabajo se ha centrado en el contenido de los artículos encontrados en el periódico *El País* sobre la crisis económica desatada por la pandemia. La búsqueda ha incorporado las palabras claves: economía, crisis, pandemia, coronavirus, covid-19. Hemos reunido 205 expresiones metafóricas. De acuerdo con las expresiones metafóricas encontradas en el corpus,

se listan solamente los dominios que cuentan con un mayor número. Los campos semánticos presentes en nuestro corpus son: 1. Salud, enfermedades, medicina, partes del cuerpo, 2. Guerra, armas, conflicto, 3. Camino, movimiento, 4. Fenómenos naturales, meteorología, 5. Mecánica, coches, reparaciones.

Salud, enfermedades, medicina y partes del cuerpo

El covid-19 aparece como un virus que ha contagiado a la economía, un paciente enfermo que necesita tratamiento. En los artículos se puede observar un paralelismo entre el agravamiento de la crisis y la expansión del virus a nivel mundial. Según la prensa económica española la economía mundial es un ser infectado por un virus que se propaga rápidamente causando daños en todos sus órganos. Los gobiernos recurren a la medicina para salvar la vida a sus ciudadanos. Ejemplos: *la economía tose por el coronavirus, turismo y comercio se desangran, la actividad económica recupera su pulso, el contagio económico del coronavirus, las empresas necesitan la respiración asistida, la muerte política, la epidemia laboral, las estadísticas sangrantes, un mundo fracturado, la crisis mal cicatrizada, la salida dolorosa, dar síntomas de debilidad, la economía local aún muestra la buena salud, el mundo se encuentra al borde del colapso, la recuperación económica, el shock de la pandemia, la operación de fusión, convivir con el virus, el mercado contiene la respiración, la caída más dolorosa, la agravación del estado, las heridas de una crisis, la salud financiera, un comportamiento maniaco depresivo de la economía, las inyecciones del dinero europeo, los sectores económicos registran un colapso, un golpe mortal, Europa está de baja, el infarto cerebral ha dejado al sistema europeo mutilado, dar síntomas de agotamiento, el virus afecta la economía, la enfermedad social, curar/sanar la economía, la economía está enferma, la economía se encuentra debilitada, ignorar la fiebre de 39 grados del estado, tomarle el pulso a la crisis, una economía sana es más resistente, un cuerpo de infraestructura viejo, intervenir en rejuvenecer a la economía, el cuerpo económico débil, el país infectado, el estado contagiado de economía, la economía mundial tiene problemas de salud, la enfermedad financiera, la economía infectada, una verdadera neumonía de la economía mundial, el país estornuda, a la economía le ha dado un resfriado, larga resaca económica, un crecimiento anémico, las cifras de muertos hablan por sí solas, un coma económico, el tiempo muerto, sufrir la crisis en su propia carne, trabajar codo con codo, el covid sólo será un resfriado, la salud de país “está en juego”, la pandemia mata, inyectar el dinero/el capital, el corazón financiero, el termómetro económico, la fractura del mercado laboral, la emergencia mundial, una economía humana, los microbios no respetan fronteras, oxigenar la economía, la crisis contagió a Europa, la cara oculta de la pandemia, ver la crisis de cara, los mercados financieros se paralizaron, el mercado se estremeció, la economía se encuentra en estado de coma, un ajuste doloroso para la economía mundial, el padecimiento económico, la economía sobrevivirá.*

Guerra, armas y conflicto

El mundo se enfrenta a un enemigo común para proteger la vida de la economía. Las noticias económicas en España presentan la actual situación de emergencia ocasionada por la veloz propagación de covid-19 como una guerra cuyo principal campo de batalla es la economía. La actual crisis se compara con la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial en numerosas ocasiones. Ejemplos: *la guerra contra el virus, la ola de violencia, el enfrentamiento comercial, luchar contra el coronavirus en todo el mundo, el mundo se enfrenta a un nuevo fantasma, la destrucción del empleo, el coronavirus ha golpeado a todas las provincias españolas, más munición ante la crisis, una guerra económica, afrontar la gran batalla, jugarse la vida, dar un golpe duro, soportar el golpe, atacar el problema, el ahorro bruto se ha disparado, las empresas golpeadas por la crisis, los trabajadores de primera línea, estrangular la economía europea, la crisis golpea a la economía con mayor violencia, caer en*

la trampa, arremeter contra la crisis, la pandemia ha supuesto una hecatombe solo comparable a una guerra mundial, la industria ha sufrido el mayor golpe desde la Segunda Guerra Mundial, las guerras fiscales, caer como moscas, ahogar las empresas, en primera línea en la lucha contra covid-19, los golpes financieros, enfrentarse a la crisis, poner de rodillas a las empresas, la crisis como un arma de destrucción, el golpe de la crisis, resistir con fortaleza, combatir las medidas, un duro golpe al bolsillo, la lucha contra la pandemia, para luchar contra el enemigo se necesitan las armas, la economía de guerra, el virus amenaza, las batallas internas en el Ejecutivo, condenan a la Unión Europea.

Camino y movimiento

Un trayecto o un viaje siempre tienen un origen y un destino. Los gobiernos trabajan para controlar la situación y devolver la economía a su rumbo, a pesar de los inconvenientes. La metáfora del vehículo convierte a los países y la economía en medios de transporte. La imagen del recipiente permite entrar o salir de la recesión y abrir o cerrar la economía. En este grupo incluimos también las metáforas orientales, que parten de la orientación espacial de la constitución física del cuerpo humano, indicando, pues, las orientaciones tipo *arriba/abajo, dentro/fuera, delante/detrás*, etc. Ejemplos: *la crisis se traslada a Europa, preparar camino para la crisis, la crisis no da marcha atrás, la caída de los precios/ del empleo/ de la inversión, poner en marcha, alejarse de la crisis, España se sitúa en el vagón de cola de la inversión, el precio aún sube con fuerza, los precios crecieron, curar la economía con gran velocidad, el banco entró en esta crisis, la solución no está a la vuelta de la esquina, salir de las cifras negativas, subir el déficit, el rápido rebote del crecimiento, los movimientos de gigantes tecnológicos, el rumbo de la economía española, la economía va por el mal camino, la pandemia recorre todo el mundo, el rumbo de fracaso, España volverá a entrar en recesión, remar en la misma dirección, el desplome de la economía, la caída libre, el déficit se elevará, la deuda pública escalará, el eje de sus intervenciones girará, las empresas están cogiendo un camino peligroso, la actividad de las fábricas acelera, dejar caer la economía, caer en la pobreza, el creciente desequilibrio, elevar los ingresos, cuando la economía obtenga la luz verde, la tercera ola sigue cogiendo velocidad en España, la curva de contagios crecía, seguir en números rojos.*

Fenómenos naturales y meteorología

La meteorología subraya lo natural, lo inevitable y a veces, lo repentino de las acciones, por lo cual se asocia preferentemente con la bolsa y finanzas. En nuestra investigación también se asocia con la crisis del coronavirus. Ejemplos: *ante el abismo económico, el clima de crisis, la situación mundial bajo la tormenta, el huracán financiero, la situación catastrófica, la sequía de los mercados, las turbulencias financieras del euro, el epicentro de la catástrofe, la ola de contagios, la tormenta en los mercados mundiales, después de un mes y medio tormentoso, el tsunami que está provocando el coronavirus en la economía, un verdadero cataclismo económico, la fuerte desaceleración de España, un terreno fértil para el contagio económico, el hundimiento del turismo extranjero/ de la economía española, el fuerte deterioro de la actividad económica, la lluvia de críticas/de mentiras, España se acerca al nuevo precipicio, la pandemia congela los precios, la destrucción del empleo, el desastre financiero, derrumbar la estabilidad, la pandemia está devastando las economías.*

Mecánica, coches y reparaciones

Una máquina está compuesta por diversos mecanismos, los cuales los expertos, gobiernos e instituciones financieras deben conocer a la perfección para que la máquina opere correctamente y tiene que disponer de las herramientas necesarias para su reparación. La economía se ve como una máquina compleja, con diferentes engranajes y fuerzas que operan

en un sentido o en otro. Ejemplos: *el coronavirus ha gripado el motor de la economía española, reactivar la economía española, el engranaje económico, el desmontaje del Estado, las herramanientas económicas, acelerar el deterioro, arrancar la crisis, activar el freno, la desaceleración económica, el frenazo del consumo económico, cerrar el grifo de la emisión, los países mundiales como los componentes de la crisis, instalarse la crisis, la cadena de paros, frenar la caída/ el desempleo, instalar el pánico, el período de ajuste, la reparación del sistema bancario, el motor de la recuperación, subirse al carro de la digitalización, estamos en un contexto de freno de las cadenas, el motor del crecimiento mundial.*

Conclusiones

La actual crisis económica deriva de una crisis sanitaria ocasionada por un virus, que ha obligado a los gobiernos a declarar la alarma para prevenir el contagio. A diferencia de la crisis financiera de 2008 y de las anteriores, no ha sido el factor humano, en su vertiente especulativa, el que la ha provocado, sino las incontrolables fuerzas de la naturaleza. Como se ha visto, no escasean las críticas a las medidas tomadas para reducir el contagio y que, a fin de cuentas, son decisiones políticas que afectan a la economía. Probablemente en etapas posteriores del desarrollo de la crisis estas críticas y la intencionalidad ideológica serán más claras o tendrán una dirección más definida.

En cuanto a las metáforas analizadas en nuestro corpus presentamos un esquema según los campos semánticos.

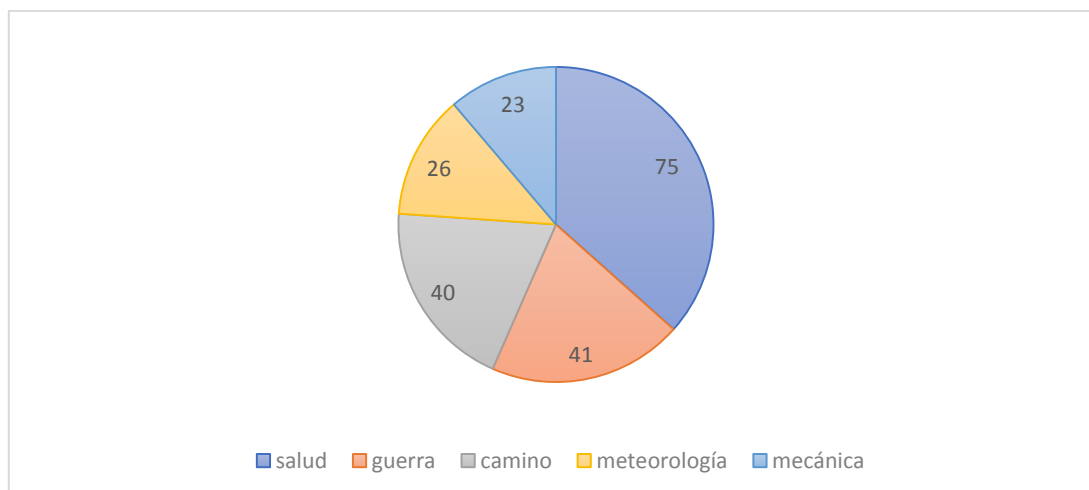


Gráfico 1: Construcciones metafóricas

Podemos concluir que del número total de 205 expresiones analizadas 75 construcciones pertenecían a la categoría de salud, enfermedades, medicina y partes del cuerpo. Las expresiones metafóricas que más se repetían en nuestro corpus también pertenecían a esta categoría. Las palabras más frecuentes en este campo eran: *shock/choque, termómetro, colapso, contagio, paciente, virus, pandemia, curar, sanar, salud, herida, fractura, enfermo, muerto, enfermedad, infectado*. Las metáforas menos frecuentes (23) pertenecían a la categoría de mecánica, coches y reparaciones. La situación actual provocada por la pandemia del covid se compara en muchas ocasiones en los textos económicos españoles con la guerra, batalla, lucha contra la crisis o contra el enemigo. La economía española, evidentemente, ha recibido un golpe duro y por esta razón sufre. A pesar de la difícil situación económica en la que se encuentra España la mayoría de los artículos se dedican también al rescate de la economía y su reconstrucción.

Bibliografia

- ARISTOTELES. 1996. *Poetika*. Preložil Milan MRÁZ. Praha: Svoboda.
- CABRÉ, M. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- CABRÉ, M. T., GÓMEZ de ENTERRÍA, J. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad*. Madrid: Editorial Gredos.
- GOMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- GÓMEZ PABLOS, B. 2011. *Lexicología española actual*. Kirsch-Verlag, Nümbrecht.
- GRIGORJANOVÁ, T. 2017. Metafora v politicko-ekonomickom diskurze. In: *Jazyk a politika, Na pomedzí lingvistiky a politológie II*. Bratislava: Ekonóm, pp. 150 – 159.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MATEO MARTÍNEZ, J. 2007. *El lenguaje de las ciencias económicas*. In: *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, pp. 191 – 203.
- MOCKOVÁ, N. 2019. Metafory v politicko-ekonomickom konexte mediálneho spravodajstva. In: *Jazyk a politika. Napomedzí lingvistiky a politológie IV*. Bratislava: Ekonóm, pp. 419 – 429.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 1999. Lenguas de especialidad y variación lingüística. In: *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares, pp. 3 – 14.
- OTAOLA OLANO, C. 2004. *Lexicología y semántica léxica*. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2015. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [online]. © Real Academia Española 2019. Disponible en: <http://dle.rae.es/>
- SANTOS LÓPEZ, J. 2009. El lenguaje económico. In: *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci Editore. pp. 123 – 130.
- SERESOVÁ, K. et al., 2017. *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
- SLANČOVÁ, D. 1996. *Praktická štylistika*. Bratislava: Slovacontact.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. *El español actual : la unidad y la variedad*. Lektorat: Bohdan Ulašin, Beatriz Gómez Pablos. 1. ed. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2017. Kontrastive Analyse der Phraseologismen und Metaphern: spanisch (Spanien) – slowakisch. In: *Macht der Sprache – Sprache der Macht: eine kontrastive mehrsprachige Analyse anhand von Korpustexten der meinungsbildenden Tageszeitungen mit Fokus auf Phraseologie und Metaphernforschung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, pp. 119 – 162.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2018. Súčasný španielsky ekonomický jazyk. In: *Lingua et vita: vedecký časopis pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie*, roč. 7, č. 13, Bratislava: EKONÓM, pp. 42 – 54.

Kontakt:

Mgr. Želmíra Pavlíková
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: zelmira.pavlikova@euba.sk

FAREBNÝ KOMPONENT V POMENOVANIACH VENOVANÝCH CHARAKTERU ČLOVEKA

COLOR COMPONENT IN IDIOMS DESCRIBING HUMAN CHARACTER

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt

Príspevok je venovaný názvom farieb a ich výskytu vo viacslovných pomenovaniach zameraných na charakter človeka alebo na jeho profesiu. Cieľom štúdie je na základe porovnania ustálených viacslovných pomenovaní a frazeologizmov s touto témou v slovenskom a ruskom jazyku určiť rozsah podobnosti, ktorá existuje medzi týmito jazykmi vo využití farby ľudského tela a jeho častí alebo aj farby oblečenia v deskripcii konania človeka a pri charakteristike jeho povahových vlastností vo frazeologických i nefrazeologických viacslovných pomenovaniach.

Kľúčové slová: viacslovné pomenovanie, kolorizmus, farba, slovenčina, ruština, charakter človeka, ekvivalencia významu.

Abstract

The paper is devoted to the names of colors and their occurrence in multi-word names focused on the character of the person or his profession. Based on a comparison of multiword names and idioms with this topic in Slovak and Russian, the aim of the study is to find the extent of similarities that exist between these languages in the use of human body colour and colour of its parts or clothing in the description of human behavior and characteristics in phraseological and non-phraseological multiword names.

Keywords: multiword naming, colorism, color, Slovak language, Russian language, human character, complete and partial equivalence in meaning.

Úvod

Zrak je zmysel, ktorý umožňuje identifikáciu a triedenie objektov nachádzajúcich sa v okolí človeka, a zároveň je to dôležitý pracovný nástroj, bez ktorého nie je možná väčšina úkonov. Dominancia vizuálneho vnímania okolitého sveta je nespochybniteľná, zrak považujeme za základný nástroj orientácie vo svete.

Ak je objektom identifikácie, posudzovania a kategorizácie samotný človek, hodnotenie a charakteristika sa týkajú jeho vonkajšieho výzoru, momentálneho fyzického či psychického stavu a tiež povahových vlastností, ktoré sa prejavujú v jeho konaní. Vo všetkých týchto tematických kruhoch sa predovšetkým pri expresívnom opise a hodnotení možno stretnúť s využitím názvov farieb ako kvalifikátorov jednotlivých ľudských vlastností a čŕt.

Ako konštatujú autorky publikácie *Frazeologický slovník: človek a príroda vo frazeológii*, práve na človeka sú zacielené viac ako tri štvrtiny nášho frazeologického fondu (porov. Habovštiaková, Krošláková, 1996, s. 7). Predpokladáme, že dominancia vizuálnej percepcie reality vrátane ľudí a ľudských kolektívov má rovnako zásadný vplyv na jazykové stvárnenie témy človek i v ruskom jazyku. Vzhľadom na spoločný pôvod ruštiny a slovenčiny a na kultúrnu blízkosť nositeľov týchto jazykov tiež očakávame, že podobne, ako to konštatujeme pre jednotlivé farby a kolorizmy, ktoré ich v porovnávaných jazykoch pomenúvajú, bude i v tematickom okruhu človek, jeho výzor a charakter veľa podobných

momentov a zhôd a že táto lexikálna téma bude dobrým východiskom a zdrojom materiálu na porovnávaciu štúdiu.

Z hľadiska porovnania blízkyh jazykov a kultúr nás zaujímajú predovšetkým odlišnosti a podobnosti, ktoré existujú medzi týmito jazykmi vo využití farby ľudského tela a jeho častí alebo aj oblečenia v deskripcii konania človeka a pri charakteristike jeho povahových vlastností vo frazeologických i nefrazeologických viacslovných pomenovaniach. Tieto paralely a asymetrie môžu svedčiť o postavení kolorizmov v lexikálnom systéme porovnávaných jazykov. Do akej miery sa hodnotenie charakteru človeka v slovenčine s využitím kolorizmov podobá takémuto hodnoteniu v ruskom jazyku, ukazuje porovnanie ustálených viacslovných pomenovaní a frazeologizmov s touto témou v oboch jazykoch.

Do štúdie sme zahrnuli výsledky rešerše frazeologizmov obsahujúcich farebný komponent vyjadrený explicitným kolorizmom v oboch jazykoch. Zdrojmi jazykového materiálu boli pre nás frazeologické slovníky ako aj výkladové slovníky slovenského a ruského jazyka a tiež publikácie, ktoré sú venované téme kolorizmov alebo charakteristike človeka vo frazeológii. Okrem slovníkov sme reálne používanie viacslovných pomenovaní a ich frekvenciu preverovali i v materiáloch slovenského a ruského korpusov ARANEA. Na základe explikácie významu nefrazeologických viacslovných pomenovaní i obraznosti frazeologizmov sme hľadali medzi frazeologizmami s farebným komponentom paralely a pokúsili sa nájsť také vlastnosti analyzovaného jazykového materiálu, ktoré potvrdzujú špecifiku frazeológie každého z jazykov resp. svedčia o existencii spoločných vnútorných tendencií i vonkajších vplyvov, na ktoré lexikálna rovina oboch jazykov reaguje.

Kolorizmy vo viacslovných pomenovaniach venovaných človeku

Kolorizmy sa vyskytujú vo viacslovných pomenovaniach venovaných charakteru človeka, jeho povolaniu, rase, sociálnemu statusu i spôsobu, akým človek nazerá na svet (optimistické aj pesimistické videnie sveta). Farebný komponent sa vo viacslovných pomenovaniach frazeologického i nefrazeologického charakteru stáva atribútom vzťahujúcim sa na človeka ako takého – napr. slov. *čierna pani*, *sivý rytier*/серый рыцарь, ako i na časti ľudského tela – slov. *červené vlasy*, rus. *белые ручки*, oblečenie, ktoré človek nosí – *biele goliere*/белый воротнички, alebo sa vzťahujú na zvieratá – *sivá myš*/серая мышь, či rastliny a ich plody – *červené jablko*, *красная ягода* a tiež na predmety – *hrniec čierny* a pod.

Ako vidno z príkladov, najčastejšie sú využívané kolorizmy biely/белый a čierny/чёрный. Kolorizmus biely/белый pri použití bez explicitnej alebo implicitnej obraznej opozície nevyjadruje jednoznačne pozitívne ľudské vlastnosti:

- *biela vrana*/белая ворона je skôr pomenovaním odlišnosti jedinca v kolektíve;
- len v ruštine sa vyskytuje frazeologizmus *Довести до белого каления*; *Дойти до белого каления* veľmi (sa) nahnevať;
- negatívne konotácie majú ruské frazeologizmy *белый и пушистый* (iron. neviniatko) alebo *белые ручки чужие труды любят* (o niekom, kto sa stráni fyzickej práce);
- len v slovenčine je *biely kôň* (nastrčený človek) alebo *biela pani* (duch hradnej panej) a pod.

Skôr pozitívnu konotáciu majú slovenské a ruské frazeologizmy *princ na bielom koni* – *принц на белом коне*, *biely jazdec/rytier* – *белый рыцарь*. Zaujímavé je použitie komponentu *белый*, v ruských slangových pomenovaniach *белый и пушистый* (iron. neviniatko) a *белые ручки* (*Боятся белые ручки испачкать*, a pod. vo význame vyhýbať sa práci) ironicky vyjadrujúcich negatívne ľudské vlastnosti. V slovenčine, je *biela rúčka* (*dať, podať*) *bielu rúčku* v ľudovej slovesnosti iba zvyčajným atribútom ženskej krásy a mladosti.

Podobne i kolorizmus čierny/чёрный korešponduje s očakávaným stotožnením s negatívnym pólom hodnotenia len do istej miery, keď sa vo viacslovných pomenovaniach

okrem základného pomenovania farebného odtieňa podobného uhliu či absencie svetla vyskytuje aj v ďalších prenesených významoch:

- séma 'pesimistický', napr. *дiвaт' са на свет чiрными окулярами, видiет' свет чез чiрне окуляре*, rus. *изображать/рисовать в черных красках* hodnotiť všetko pesimisticky;
- séma 'zlý, negatívny' napr. *представить кого-л. в (самом) чiрном виде* zobrazit' niekoho z horšej stránky, horšieho, než naozaj je, *Чiрного кобеля не отмоешь добела*. človeka nezmeniš, *чiрный рыtier (jazdec)/черный рыцарь* v ekon. obchodná spoločnosť, ktorá ponuka na prevzatie inej obchodnej spoločnosti je neprijateľná, v slov. *Ani čert nie je taký чiрны, ako ho маľую*. nič nie je také zlé, ako sa zdá;
- v oboch jazykoch aj *чiрны коh/чiрный коhь* ako tajný favorit;
- len v ruštine séma 'pochmúrny, neradostný', napr. *Время красит, а безвременье чернит*. o smútku a radošti;
- len v ruštine séma 'čarodejnicky, bosorácky, spojený so zlými silami', napr. *черный глаз*, ktorý môže spôsobiť urieknutie;
- len v ruštine séma 'nízky, zákerný', napr. *Говорит бело, а делает черно*. o pokrytectve;
- len v ruštine 'patriaci k nižším nepriviligovaným vrstvám, ľudový', napr. *черная кость, чiрные люди*, ale i expresívne *Рубаха черна да совесть бела. Платье черненко, да совесть беленька*. o podstate a vonkajšom vzhľade
- séma 'ilegálny', len v slov. *чiрны пасажер* bez platného cestovného lístka;
- séma 'spojený so smrťou', len v slov. *чiрна pani*;
- fraz. *чiрна овца* [rodiny, kolektívu] nezapadajúci, odlišný člen, paralelné s rus. *паршивая овца*.

Kolorizmus *красный* sa vzhľadom na svoju etymológiu v skupine frazeologizmov venovaných výzoru človeka vo vzťahu k jeho morálke alebo charakteru vyskytuje vo význame 'pekný, príťažlivý', alebo vo význame 'pozitívny, radostný', často teda vôbec nejde o pomenovanie červenej farby:

- dominantný sémantický príznak 'červený', napr. *Красному яблоку червоточинка не укор*. o malom nedostatku, kaze; *Красна ягодка, да на вкус горька*. o nesúlade vonkajšieho vzhľadu a obsahu, zovňajška a charakteru;
- dominantný sémantický príznak 'pekný, príťažlivý', napr.: *Где сосна выросла, там она и красна*. o ľudskom vkuse; *Красна птица перьем, а человек ученьем/умом*. o múdrosti;
- dominantný sémantický príznak 'pozitívny, radostný', napr. *Жить в добре да в красне – хорошо и во сне*. o dobrom živote; *Временем в красне, порою в черне*. o radoostiach a starostiach života.

Z hľadiska využitia viacvýznamovosti kolorizmu je unikátny frazeologizmus *красно поле рожью, а человек/слово ложью*, ktorý je založený na realizácii dvoch rôznych sémantických príznakov adj. *красный*: 'byť 'pekný, príťažlivý' a červený v tvári' v dôsledku nepríjemnej situácie napr. pri lži. Zatiaľ čo v prvom obraze vzniká pozitívna asociácia s úrodou na poli, v druhej časti vety je použitie adj. *красный* motivované nepríjemným pocitom zahanbenia pri lži. Nesúlad medzi obraznosťou dvoch častí výpovede kontrastuje s metaforou podobného frazeologizmu *Красна птица перьем, а человек ученьем/умом*. o ľudskej múdrosti, v ktorom podobný protiklad nevzniká.

V porovnaní s opisom tváre, postavy a pod. je vek osoby črtou, pri opise ktorej sa kolorizmy uplatňujú v prenesenom význame a táto vlastnosť stojí na hranici medzi vonkajším opisom a hodnotením charakteru osoby. Frazeologizmy s farebným komponentom venované veku hodnotia človeka z hľadiska prejavov jeho veku, akými sú predovšetkým neskúsenosť mladosti oproti múdrosti, rozvahe a váženosti vyššieho veku. Vyskytuje sa v nich často zelená farba mladosti a biela či sivá farba spájaná so starším vekom. Sivá alebo šedivá farba vlasov sa

okrem úctyhodnosti a skúsenosti zároveň vyskytuje vo frazeologizmoch spojených s tzv. krízou stredného veku, napr. slov. *Kde sú šedy, tam sú vedy*. oproti *Hlava šedivá a srdce pochoabé*.

Zatiaľ čo použitie slov. adj. šedivý a rus. седой je spojené s charakteristikou zovňajška človeka, pri použití adjektív sivý/серый sa vo frazeologizmoch uplatňujú ďalšie sémantické príznaky:

- len v ruštine séma 'nízky sociálny pôvod', napr. *серый люд, Белый лебедь серому гусю не товарищ*. o sociálnych rozdieloch medzi ľuďmi; *Смерд, что куколь: сверху сер, а нутром бел*. nesúď človeka podľa zovňajška;
- séma 'všedný a tuctový', napr. *sivá myš/серая мышь*.

Zelená farba je spájaná s vitalitou mladosti. Zatiaľ čo v slovenčine sa použitie kolorizmu *zelený* sústreďuje na neskúsenosť nováčka (*zelenáč*) niekedy i v spojení s mladosťou, v ruštine adj. зеленый je vo význame neskúsený sprevádzané substantívom alebo adjektívom vyjadrujúcim sémantický príznak mladosti: *зелёный юнец, зелёная молодёжь, молодозелено гулять повелено*. Podobne ako pomenovania s kolorizmom *zelený/зелёный* i pomenovanie mlád'a *желторотый птенец* zloženým adjektívom *желторотый* prenesene pomenúva mladého, neskúseného až naivného človeka. Len v slovenčine je kolorizmus *zelený* tiež komponentom frazeologizmu *stratiť/prísť o zelený vienok*, pričom *zelený vienok* je nielen symbolom mladosti, ale predovšetkým symbolom čistoty, panenstva.

Adjektíva pre modrú farbu: v slov. modrý, v ruštine синий alebo голубой sa vyskytujú ako pomenovanie:

- šľachtického pôvodu človeka: *modrá krv/голубая кровь*
- farby oblečenia spájaného s konkrétnou profesiou: *modré goliere/синие воротнички, modré barety/голубые береты*;
- synonymum pre nebo: len v slov. *zniesol, dal, sľúbil by mu/jej (aj) modré z neba* všetko by preňho/pre ňu urobil.

Jednoznačne pozitívne konotácie si zachováva adj. ružový/розовый, s ktorým sa okrem pozitívneho hodnotenia vzhľadu v oboch jazykoch stretávame aj ako s komponentom frazeologizmov svedčiacich o pozitívnom, optimistickom až naivnom pohľade na život: *hl'adiť, pozerat' na niečo cez ružové okuliare, maľovať svet ružovými farbami* – *смотреть на кого/что-л. сквозь розовые очки, видеть, представлять кого/что-л. в розовом свете (цвете)*.

Farba oblečenia v perifrázach často reprezentuje profesie. Zatiaľ čo moderné povolania sú i v takomto obraznom pomenovaní jednoducho identifikovateľné (biely plášť zvyčajne spojený s medicínskymi profesiami a pod.), pre zastaralé a historické frazeologizmy to neplatí: slov. *biele povolanie* bolo v minulosti spájané s mlynárom (korešponduje to aj s frazeologizmom *Začína byť mlynárom*. = má biele vlasy, šedivé), *červený majster* odkazuje na kata a *быть под красной шапкой* v ruštine na vojaka. I v súčasnosti a v medzinárodnom meradle sú termíny tvorené názvami oblečenia a pomenovaním jeho farby veľmi frekventované, o čom svedčia *biele* a *modré goliere/белые – синие воротнички* alebo *modré, červené* či *čierne barety/голубые, красные, синие береты*. Podobnosť štruktúry perifrastických pomenovaní môže byť zavádzajúca a nemá nijakú výpovednú hodnotu v súvislosti s motiváciou použitia kolorizmu. Napr. zatiaľ čo slov. perifrása *žltý anjel* pomenúvajúca príslušníka nepretržitej motoristickej havarijnej služby odkazuje na farbu jeho oblečenia (žltá ako farba upozornenia sa v doprave používa často), v slovenčine existuje i pomenovanie *zelený anjel*, kolorizmus v ktorom tiež súvisí s dopravou, na rozdiel od *žltého anjela* však preberá farebný komponent z názvu motoristickej informačnej rozhlasovej služby *zelená vlna*, cieľom ktorej je poskytovať aktuálne informácie z ciest, keďže ide o stáleho prispievateľa tejto služby.

Okrem neutrálneho pomenovania ľudskej rasy sa v príslušnej skupine frazeologizmov možno stretnúť i s rasovo motivovaným hodnotením ľudí. Veľmi výrazne sa tu prejavuje

príslušnosť Slovákov a Rusov k belošskej rase a negatívne hodnotenie iných rás: napr. ruské *белый негр* o belochovi pracujúcom v nespravodlivých podmienkach oproti *как белый человек/белые люди* slušne, komfortne alebo slov. *Murín nebude bielym*. V ruštine sa tiež možno stretnúť s perifrázou *желтая опасность* na pomenovanie ľudí žltej rasy.

Farebný protiklad sa v ruštine okrem iného využíva napr. na odlíšenie sociálneho statusu ľudí, bez znalosti kultúrneho pozadia je však protiklad biely – čierny v tejto konkrétnej opozícii mätúci: rus. *черная/белая кость, черный люд/народ* a pod. Podobne je to i s použitím kolorizmu *серый* vo viacslovnom pomenovaní *серый люд* – plebs, obyčajný ľud. Niektorí autori sa rozchádzajú v hodnotení pomenovaní vyjadrujúcich sociálny status človeka v ruštine, napr. pomenovanie *белая кость* môže byť hodnotené pozitívne (Markova, 2016, s. 76), zatiaľ čo iní autori zdôrazňujú ich negatívne konotácie (Zavjalova, s. 160).

Znalosť kultúrneho pozadia, v ktorom sa vytvára obraznosť viacslovných pomenovaní, je často pre jeho pochopenie nevyhnutnou. Príkladom môže byť reflexia zdanlivo protirečivého rus. frazeologizmu *Чёрная ряса не спасет, а белая в грех не введет*, v ktorom sa čierna farba oblečenia asocioje s pozitívnym a biela s negatívnym hodnotením. V tomto prvoplánovo nepriezračnom frazeologizme *чёрная* a *белая ряса* ako charakteristické oblečenie reprezentujú pravoslávnych duchovných – *чёрный* a *белый священник*, pričom východiskom príslovia je morálne poučenie, že pravoslávni mníši (v čiernej kutni, *чёрный священник, черное духовенство*) nie sú voči hriechu odolnejší než tí duchovní (*белый священник, белое духовенство*), ktorí žijú v manželskom zväzku a majú rodiny. Frazeologizmus teda vytvára obraz, v ktorom „čierny duchovný“ nie je napriek odmietnutiu obyčajného ľudského života a rozhodnutiu žiť len pre vieru a priori stelesnením správneho veriaceho. V slovenskom jazyku sa podobný protiklad s využitím protikladu farebných komponentov biely – čierny (alebo sivý) na charakteristiku človeka nevyskytuje.

V nasledujúcom prehľade sme frazeologizmy rozdelili podľa tém do viacerých skupín: charakter človeka vyjadrený farbou, farba ako prostriedok obrazného pomenovania profesie, sociálna a rasová charakteristika, fyzická príťažlivosť a morálny kredit, ľudské emócie vo frazeologizmoch, optimizmus alebo pesimizmus, dobro a zlo v kontraste a napokon metafora veku a životnej skúsenosti. Okrem toho sme sa v rámci každej kategórie snažili usúvzťažniť jednotlivé viacslovné pomenovania a frazeologizmy v ruštine a v slovenčine a predovšetkým v prípade, že v oboch jazykoch obsahujú farebný komponent, upozorniť na medzijazykové paralely.

Použitie kolorizmov vo frazeologických i nefrazeologických viacslovných pomenovaniach venovaných charakteristike človeka v ruštine a v slovenčine	
slov.	rus.
farba ako metafora charakteru	
<i>biela vrana</i> o človeku, ktorý sa výrazne odlišuje od ostatných vo svojom okolí	<i>белая ворона</i> <i>Белую ворону и свои заклюют.</i> odlišnosť človeka neprijme ani najbližšie okolie <i>белый и пушистый</i> iron. neviniatko <i>белые ручки</i> fajnovka, kto nerád pracuje <i>Боятся белые ручки испачкать. Белые ручки чужие труды любят.</i>
<i>sivá myš (myška)</i> nenápadný, nevýrazný človek (obyčajne o žene)	<i>серая мышь</i>
<i>Má červené vlasy, je srditý.</i>	<i>Рыжий да красный – человек опасный. красная девица</i> hanblivý mladík
<i>Darmo hrniec čierny utývaš.</i> Človek sa nezmení	<i>Чёрного кобеля не отмоешь добела. Небуде зо psa slanina, ani з vlka баранина.</i>

čierna ovca nezapadajúci, odlišný člen (v ruštine <i>паршивая овца</i>)	<i>Черный пес никогда не станет белой кошкой.</i> nenapraviteľného nenapravíš <i>Рубаха черна, да совесть бела.</i> chudoba cti netratí <i>Рубашка беленька, да душа черненька.</i> o protiklade výzoru a charakteru človeka <i>черный/недобрый глаз</i> uhrančivý pohľad, ktorý môže spôsobiť urieknutie
modrá pančucha zastar. pejor. prehnane emancipovaná žena, spravidla bez ženského pôvabu	<i>синий чулок</i>
	<i>Смерд, что куколь: сверху сер, а нутром бел.</i> nesúď človeka podľa zovňajška
farba ako metafora povolania	
modré/čierne/červené barety vojenské oddiely špeciálneho určenia	<i>красные/голубые/чёрные береты</i>
biele goliere úradníci a zamestnanci v riadiacich funkciách <i>ľudia v bielych plášťoch</i> zdravotníci <i>biely rytier/jazdec</i> v ekon. investor naklonený firme <i>biely kôň</i> bezúhonný človek nastrčený členmi organizovaného zločinu pri nelegálnych obchodoch	<i>белые воротнички</i> <i>белые халаты, люди в белых халатах</i> <i>белый рыцарь</i> <i>белое духовенство</i> – časť pravoslávnych duchovných, ktorí nezložili sľub čistoty a na rozdiel od čierneho duchovenstva majú rodiny
<i>sivá eminencia</i> vplyvná osoba v úzadí <i>sivý rytier/jazdec</i> spoločnosť alebo jednotlivец, prezentujúci konkurenčnú ponuku voči bielemu rytierovi s cieľom získať inú spoločnosť	<i>серый кардинал</i> <i>серый рыцарь</i>
modré goliere robotnícke povolania	<i>синие воротнички</i>
čierny rytier/jazdec, v ekon. obchodná spoločnosť, ktorej ponuka na prevzatie inej obchodnej spoločnosti je neprijateľná	<i>чёрный рыцарь</i> <i>чёрный клобук</i> mních (zastar.) <i>чёрное духовенство</i> časť pravoslávnych duchovných, ktorá zložila sľub čistoty, pravoslávni mníši <i>Чёрная ряса не спасет, а белая в грех не введет.</i> o hriechu <i>чёрные рубашки</i> (чернорубашечники) prívrženci fašistického hnutia
červený majster kat	<i>быть под красной шапкой</i> zastar. slúžiť v armáde, nosiť vojenský mundúr
žltý anjel kto pracuje v odťahovej dopravnej službe	
zelený anjel kto informuje vodičov o problémoch na cestách v dopravnom servise	
sociálny pôvod	
modrá krv	<i>голубая кровь</i>

	<i>белая кость</i> ľudia so šľachtickým, urodzeným pôvodom
	<i>черный люд, черная кость, люди чёрной породы</i> neurodzení ľudia <i>черный народ</i> robotný/prostý ľud; ľudia s nízkym sociálnym statusom
	<i>серый люд</i> plebs, obyčajný ľud <i>Белый лебедь серому гусю не товарищ. Vrana k vrane садá, ровный ровného si hľadá.</i> o sociálnych rozdieloch medzi ľuďmi
príslušnosť k rase alebo národu	
<i>čierna, žltá, biela rasa</i>	<i>черная, жёлтая, белая раса</i>
<i>Murín nebude bielym.</i>	<i>как белый человек/белые люди</i> komfortne, v slušných podmienkach <i>белый негр</i>
	<i>черный человек; черные люди</i> o černochoch <i>С рыжим дело не води, с черным в лес не заходи.</i> o ľudskej povahe a negatívnom prijímaní Rómov
	<i>жёлтая опасность</i> o nebezpečenstve zo strany obyvateľov Ázie
fyzická príťažlivosť a morálny kredit človeka	
<i>Červené jablko najviac býva červivé, zelené zdravé.</i>	<i>Красна пава пером, а жена – нравом.</i> o vydatej žene <i>На красный цветок и пчела летит.</i> o príťažlivosti krásy <i>Не красней, девка, коров доючи, красней, девка, с парнем стоячи!</i> o dobrých mravoch, cudnosti <i>Красна ягодка, да на вкус горька.</i> o nesúlade vonkajšieho vzhľadu a obsahu, zovňajška a charakteru <i>Красному яблоку червоточинка не укор.</i> o malom nedostatku, kaze <i>Красна птица перьем, а человек ученьем/умом.</i> o múdrosti <i>Красно поле рожью, а человек/словцо ложью.</i> o červenaní sa pri lži
	<i>Бел лицом, да худ отцом.</i> o pôvode
optimizmus alebo pesimizmus	
<i>hľadiet', pozerat' na niečo cez ružové okuliare</i> <i>nevidieť problémy</i> <i>maľuje svet ružovými farbami</i>	<i>смотреть на кого-, что-л. сквозь розовые очки</i> nevšímať si nedostatky, idealizovať <i>видеть, представлять кого-, что-л. в розовом свете (цвете)</i> idealizovať
<i>dívať sa na svet čiernymi okuliarmi, vidieť svet cez čierne okuliare</i> <i>hodnotiť všetko pesimisticky</i>	<i>представлять/видеть в черном цвете</i> <i>видеть вещи хуже, чем в действительности</i> <i>изображать/рисовать в черных красках</i>

<i>kresliť/maľovať niečo čiernymi farbami/v čiernych farbách opisovať priveľmi nepriaznivo, pesimisticky</i>	<i>представить кого-л. в (самом) чёрном виде zobrazit' niekoho z horšej stránky, horšieho, než naozaj je</i>
dobro a zlo, morálne a nemorálne v kontraste	
	<i>Говорит бело, а делает черно. Vodu káže, víno pije. o pokrytectve Платье черненько, да совесть беленька. o podstate a vonkajšom vzhľade Рубаха черна да совесть бела.</i>
	<i>Жить в добре да в красне – хорошо и во сне. o dobrom živote Временем в красне, порою в черне. o smútku a radosti Время красит, а безвременье чернит. o radostiach a starostiach života</i>
metafora veku a životnej skúsenosti vo farbe	
<i>zelenáč, zelené ucho, ucho (zelené) Je ešte zelený. mladý a neskúsený</i>	<i>зелёный юнец молодо – зелено, погулять велено</i>
<i>Kde sú šedy, tam sú vedy. Hlava šedivá a srdce pochabé. o kríze stredného veku</i>	<i>желторотый птенец mladý, nedospelý Седина в голову, бес в ребро.</i>
emócie vo frazeologizmoch s farebným komponentom	
<i>rozzúriť (sa) dobiela</i>	<i>Довести до белого каления; Дойти до белого каления veľmi (sa) nahnevať</i>
iné charakteristiky človeka s použitím kolorizmu	
<i>čierny kôň tajný favorit čierny pasažier bez platného cestovného lístka Ani čert nie je taký čierny, ako ho maľujú. čierna pani smrť</i>	<i>чёрный конь держатъ в черном теле držať nakrátko niekoho</i>
<i>zniesol, dal, sľúbil by mu/jej (aj) modré z neba všetko by preňho/pre ňu urobil Neurobil to iba tak, pre jej modré oči.</i>	
<i>princ na bielom koni ideálny, vysnívaný ženích – čakať na/hľadať princa na bielom koni, snívať o princovi na bielom koni biela pani duch šľachtického rodu, zjavujúci sa na hradoch</i>	<i>принц на белом коне, ждать принца на белом коне, мечтать/грезить о принце на белом коне Рука руку моет, и обе белы бывают. Ты ближе к делу, а он про козу белу. o prázdnych rečiach</i>
	<i>серый человек nevzdelaný, nekultúrny</i>
<i>stratila/prišla o zelený veniec</i>	

Tabuľka 1: Kolorizmy vo viacslovných pomenovaniach venovaných charakteristike človeka v ruštine a v slovenčine

Ako vyplýva z jazykového materiálu, ktorý sme zaradili do prehľadu v tabuľke, asymetrie medzi slovenčinou a ruštinou vznikajú často preto, že frazeologizmu s farebným komponentom v porovnávanom jazyku zodpovedá frazeologizmus bez farebného komponentu,

napr. rus. *Белый лебедь серому гусю не товарищ, Чёрного кобеля не отмоешь добела.* – slov. *Vrana k vrane sadá, rovný rovného si hľadá. Nebude zo psa slanina, ani z vlka baranina.* Ďalšie asymetrie vznikajú už na úrovni sémantiky samotných kolorizmov, prenesené významy ktorých sú bez ekvivalencie v slovenskom jazyku, napr. *чёрный* = neurodzeného pôvodu, *серый* = nevzdelaný, nekultúrny. V štruktúre ruských frazeologizmov sa tiež často stretávame s využitím dvoch kolorizmov na vytvorenie farebného kontrastu, ktoré je v slovenských frazeologizmoch zriedkavé. Opozícia bielej a čiernej farby sa v slovenských frazeologizmoch nie vždy vyjadruje explicitne použitím oboch kolorizmov, ale často pomocou obraznej opozície, napr. *Дармо hrniec čierny umývaš. Murín nebude biely.* oproti explicitne použitým kolorizmom v ruštine *Чёрного кобеля не отмоешь добела.*

Záver

S kolorizmami ako s pomenovaniami farieb sa stretávame nielen ako s nástrojmi na vyjadrenie kvality či charakteristiky prostredia, v ktorom človek žije, ale i na opis výzoru samotného človeka i jeho charakteru. V tejto štúdii sme sa zamerali na analýzu a porovnanie viacslovných pomenovaní, ktoré obsahujú explicitný kolorizmus a slúžia na charakteristiku ľudského charakteru, povolania i emócií.

Vo frazeologických i nefrazeologických viacslovných pomenovaniach kolorizmy často realizujú sémantické príznaky, ktoré nadobudli v symbolickej rovine. Najmä v ruskom jazyku sa stretávame s tým, že sa vo frazeologizmoch využívajú explicitné farebné kontrasty na vyjadrenie protikladu výzoru a charakteru človeka, dobra a zla, morálneho a nemorálneho, radosti a ťažkostí života. Kontrast dvoch farieb je najčastejšie explicitne reprezentovaný pomenovaniami bielej a čiernej, v ruštine aj bielej a sivej alebo tiež červenej a čiernej farby. Obraznosť, v ktorej je protiklad dobrého a zlého, morálneho a nemorálneho a pod. vyjadrený pomocou opozície kolorizmov *белый* a *чёрный*, je pre percipienta spravidla ľahko zrozumiteľná a priezračná. Kolorizmus *чёрный* – zriedkavejšie aj *серый* – zvyčajne vyjadruje jednoduchý, nesofistikovaný až zanedbaný vzhľad spojený so sociálnou charakteristikou osoby (*платье черненько, рубашка/рубаша черна*) v protiklade k pozitívne hodnotenému charakteru (*совесть беляшка/бела*), napr. *рубаша черна, да совесть бела*. Sociálny rozmer je prítomný i v prípade opačnej distribúcie farieb: *Рубашка беляшка, да душа черненька*.

Celkovo v oboch jazykoch prevažuje výskyt expresívnych frazeologických pomenovaní, menej je nefrazeologických názvov ľudí tvorených pomocou kolorizmov bez emocionálneho podtónu. V súčasnej ruštine perifrázy *синие воротнички* a *голубые береты* výberom farebného komponentu do istej miery reflektujú chápanie dvoch pomenovaní odtieňov modrej farby: *синий* spojený s vodou či smrťou ako negatívny a *голубой* asociovaný s nebom, ľahkosťou, snami a túžbami ako pozitívny variant modrého odtieňa (Vasilevič, 2005, s. 42 – 51), v súčasnom jazyku majú však obe perifrázy pomenovacia funkciu zbavenú expresivity.

Zatiaľ čo niektoré viacslovné pomenovania sú v slovenčine a v ruštine vytvorené nielen podobnými komponentmi, ale majú tiež podobné alebo rovnaké konotácie a sú na prvý pohľad aj pre percipienta neovládajúceho jazyk na úrovni jeho nositeľa priezračné, význam iných vyvoláva pochybnosti alebo sú asociácie spojené s ich komponentmi rozdielne a mätúce. Pre správne dekodovanie realizácie prenesených významov kolorizmov vo frazeologizmoch i viacslovných pomenovaniach nefrazeologického charakteru je nevyhnutná i znalosť kultúrnych špecifik realizovaných v obraznosti frazeologických jednotiek.

Literatúra

Webový portál *Corpora & Corpus Linguistics Portal*. [elektronický zdroj]. <http://aranea.juls.savba.sk/> [cit 2021-11-10]

Bolšoj tolkovyj slovar russkogo jazyka. Hl. red. Kuznecov, S. A. Sankt Peterburg: Norunt, 2000.
BYSTROVA, E. A. et al. 2006. *Frazeologičeskij slovar russkogo jazyka*. Moskva: Izdatel'stvo Astrel'.

DOLNÍK, J. 2018. Lexikálny význam v recepcii. In: *Jazykovedný časopis*, roč. 69, č. 3, s. 302 – 315.

HABOVŠTIAKOVÁ, K., KROŠLÁKOVÁ, E. 1996. *Frazeologický slovník. Človek vo frazeológii*. Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Nacional'nyj korpus russkogo jazyka. [elektronický zdroj]: <http://www.ruscorpora.ru> [cit 2021-11-10]

MARKOVA, E. M. 2016. Cvetovaja kartina mira: schodstva i različija vosprijatija cveta v raznyh etnokul'turach. In: *Universitas Catholica Rosenbergensis, Studia Russico-Slovaca*. Ružomberok: VERBUM, s. 73 – 85.

NOVIKOV, A. B. 2004. *Slovar perifrāz russkogo jazyka*. Moskva: Russkij jazyk Media.

PODLESNYCH, A. 2011. *Ruské idiomy. Russkie frazeologizmy*. Brno: Computer Press.

OŽEGOV, S. I., ŠVEDOVA, N. J. 1992. *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Az Ltd.

MOKIENKO, V. M., NIKITINA, T. G. 2007. *Bolšoj slovar russkich pogovorok*. Moskva: Olma Media Grupp.

Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. 2006. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. 2011. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N. 2015. Hl. red. A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

SOLODILOVA, I. A., ŠČERBINA V. E. 2011. *Lingvokognitivnye i liskursivnye aspekty sovremennoj frazeologii*. Orenburg: IPK GOU OGU.

VASILEVIČ, A. P., KUZNECOVA S. N. a kol. 2005. *Cvet i nazvania cveta v ruskom jazyke*. Moskva: KomKniga,

ZAVJALOVA N. A. 2011. *Frazeologičeskie jedinicy s kolorativnym komponentom kak sostavljajuščaja diskursa povsednevnosti Japonii, Velikobritanii i Rossii*. Jekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0107/18 Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov.

Kontakt:

Mgr. Martina Uličná, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: martina.ulicna@euba.sk

OSOBITÉ ČRTY KULTÚRY A ASPETY KOMUNIKÁCIE AKO ŠPECIFIKUM ICH PROFILU

CHARACTERISTICS OF CULTURE AND ASPECTS OF COMMUNICATION AS SPECIFIC FEATURES OF THEIR PROFILE

MILENA HELMOVÁ

Abstrakt

Každý človek je ovplyvňovaný kultúrou, v ktorej vyrastá. Pri stretnutí s ľuďmi, ktorí pochádzajú z iných kultúr si uvedomí, že existujú iné formy vnímania, myslenia, správania a konania, ktoré sú odlišné od vlastných schém. Kladieme si otázku, v čom sa kultúry od seba líšia a tým aj komunikácia medzi ich predstaviteľmi. Cieľom textu je hľadať odpoveď na položenú otázku a na vybraných prvkoch kultúry a aspektoch komunikácie poukázať na rôzne formy rozdielov, ktoré majú zásadný vplyv na dorozumievanie a vzájomné chápanie, ako aj na vzájomnú (ne)úspešnú komunikáciu.

Kľúčové slová: vnímanie odlišností, kultúra, komunikácia, interkultúrne nedorozumenia.

Abstract

Each person is influenced by the culture they are raised in. When meeting people from other cultures, they realise that there exist alternative forms of perception, thought, behaviour and action, different from their own. We pose a question concerning how the cultures and communication among their representatives differ. The aim of the paper is to search for an answer and at the same time, to demonstrate on selected aspects of culture and communication the variety of differences that have a fundamental impact on mutual understanding and comprehension and therefore, on mutual (un)successful communication.

Keywords: perception of differences, culture, communication, intercultural misunderstandings.

Úvod

Dnes sú ľudia vo svete oveľa viac závislí jeden na druhom. Národy majú problémy, ktoré musia riešiť spoločne: udržateľnosť zdrojov, klimatické zmeny, choroby a pandémie ako AIDS alebo Covid-19 a v posledných desaťročiach čoraz častejšie medzinárodný terorizmus a migrácia. Tieto problémy nemožno vyriešiť bez vzájomného porozumenia, komunikácie a cezhraničnej spolupráce. Na vývoji za posledných niekoľko desaťročí je zvláštne to, že ľudia s iným jazykom, odlišným správaním, inými stravovacími návykmi či inými hodnotami nestretávame len v cudzej krajine, ale žijeme vedľa nich v našej vlastnej krajine. Ľudskou skúsenosťou z týchto stretnutí je skutočnosť, že nemusia nevyhnutne prebiehať harmonicky. Vznikajú nedorozumenia, slová a gestá sa hodnotia a interpretujú odlišne, niektoré správanie sa jednoducho zdá nepochopiteľné a nepredvídateľné. Žijeme dnes však aj v dobe, v ktorej sa kultúry nielen zblížujú, ale v ktorej sa aj rozvinuli poznatky o tom, ako s touto skúsenosťou naložiť. Správanie ľudí je ovplyvňované kultúrou, v ktorej ľudia vyrástli, pričom sú pre nich samozrejmosťou špecifické zvláštnosti vlastnej kultúry. Pri stretnutiach s ľuďmi z iných kultúr si však uvedomia, že existujú aj iné formy správania, myslenia, konania, ktoré sú odlišné od tých našich zaužívaných. Kategórie, ktorými sa kultúry od seba odlišujú a ktoré svojou štruktúrovanou celistvosťou tvoria špecifický profil jednej kultúry, sú prvky kultúry, ako o tom pojednáva Maletzke (1996, s. 42 – 107).

Každá kultúra pozostáva z prvkov, ktoré nemožno samostatne posudzovať, keďže tvoria integračný celok. Sú vzájomne funkčne prepojené a nadobúdajú svoj zmysel až v spoločnom pôsobení, v štruktúre daného celku. Ak teda predstavíme vybrané prvky kultúry izolovane, jedná sa o zjednodušenie a izoláciu čiastkových aspektov, ktoré sa pri klasifikácii kultúry nemôžu posudzovať izolovane. Kultúrnym rozdielom venovali svoje bádanie mnohí vedci. Známe sú kultúrne profily Hofstedeho dimenzií (2001), kultúrne štandardy Thomasa (2003), dimenzie Trompenaarsa (1993). Z hľadiska účelnosti považujeme za najvýznamnejšie nasledovné: národnosť, myšlienkové schémy, vnímanie času a priestoru, vzory správania, hodnoty a postoje a v neposlednom rade jazyk.

Cieľom textu je poukázať na vybraných prvkoch kultúry a aspektoch komunikácie na rôzne druhy koncepcií profilov kultúr, ktoré interpretujú rozličné vplyvy na chápanie a dorozumievanie ľudí s iným kultúrnym zázemím, ako aj na úspešnú komunikáciu medzi nimi.

Prvky kultúry v kontexte dorozumievania

Prvky kultúry treba chápať ako zložky, ktoré sú navzájom funkčne prepojené a svoj význam nachádzajú len v štruktúre celku.

Národnosť označuje príslušnosť k jednému národu. Jej určenie ale nemusí znamenať zároveň aj kritérium určenia kultúry. V moderných štátoch sú kultúry v rámci určitého štátneho územia zriedkavo úplne homogénne. Sú to národné štáty s multikultúrnym charakterom, ako napríklad Spolková republika Nemecko, ktorá je prísťahovaleckou krajinou, ovplyvnenou aj inými kultúrami. Človek je formovaný svojou príslušnosťou k jednému národu. Národný štát je forma politickej organizácie, v ktorej sa uplatňuje prvok solidarity s politickou, národnou a etnickou príslušnosťou. Národné štáty prezentujú kolektívne vedomie vnútornej súdržnosti a vymedzenia spoločnej identity (Heckmann, 1992, s. 57). Broszinsky-Schwabe tvrdí, že táto národná identita sa v podstate formuje kultúrou (2011, s. 47). Výsledkom takeho vplyvu sú spoločné znaky u tých, ktorí sa formovali rovnakým spôsobom. Je zaujímavé, že sa doposiaľ nepodarilo tento prvok kultúry empiricky dostatočne preskúmať. V prípade nedorozumení, nevhodného správania a sporov v praxi je potrebné presne stanoviť úroveň interkultúrnych vzťahov a vychádzať z konkrétnej situácie stretnutí, napríklad Nemca a Slováka.

Ľudia sa líšia rôznymi názormi na svet, vzormi správania, hodnotovou orientáciou a zmýšľaním. Znamená to, že sa líšia obsahom svojho myslenia. Menej známa je však skutočnosť, ako ovplyvňujú formu myslenia špecifické osobitosti kultúry, a či sa spôsob myslenia ľudí mení v závislosti od danej kultúry. Je preto potrebné hľadať odpoveď na otázku, čo sa stane, keď sa stretnú rozdielne formy myslenia, ktoré sú podmienené rôznymi kultúrami. Každý partner považuje svoj spôsob myslenia za normálny a správny a domnieva sa, že ostatní myslia presne ako on. Nedorozumenia môžu nastať, keď dôjde k stretnutiu medzi logickým a prelogickým, induktívnym a deduktívnym, abstraktným a konkrétnym či alfabetickým a analfabetickým myslením (Strauss, 1973).

Logické verus prelogické myslenie vychádza z názoru, že západné myslenie je logické a prebieha na relatívne vysokom stupni. Zatiaľ čo logické myslenie postupuje analyticky, lineárne a racionálne, je prelogické myslenie ucelené, asociatívne a afektívne. Podľa Lévi-Straussa, vyplývajúce z rôznych pozorovaní, možno veľmi zjednodušene západné myslenie označiť za myslenie ovplyvnené *indukciou*. Postupuje od detailného, osobitého a konkrétneho ku všeobecnému, abstraktnému a nadradenému. V praxi jeho nositelia najprv pozorujú, ako sa konkrétne skutočnosti uvedú do života a zároveň v ňom pôsobia. Až potom vytvárajú všeobecné modely. Iné kultúry vychádzajú zo všeobecných ideí a snažia sa konkrétne skutočnosti včleniť do tohto všeobecného rámca (*deduktívne myslenie*). Pre Západnú kultúru je typické skôr *abstraktné myslenie*, kým pre iné kultúry *konkrétne*. Aj spoločnosti s jednoduchou štruktúrou používajú podobné abstraktné kategórie, ktoré sú zamerané na príbuzenstvo, vlastníctvo, zákony a podobne. *Alfabetické a analfabetické myslenie* vyplýva zo schopnosti

človeka čítať a písať. Z psychologického a antropologického hľadiska je zrejmé, že učenie týchto zručností má ďalekosiahly význam. Prináša vlastný pohľad na svet, meniace sa spôsoby života a správania a napokon aj na osobnostné črty. Ako Lévi-Strauss uvádza ďalej, zasahuje tým prirodzene aj do spôsobu myslenia, čiže alfabeti a analfabeti rozmýšľajú rozdielne. Každý prežíva a spracúva dianie v okolitom svete svojím vlastným spôsobom.

Ľudia z rôznych kultúr sa od seba odlišujú spôsobom, ako vnímajú svet. Pri vnímaní koná človek selektívne, určité veci prežíva vedome, bdelo a pozorne, ostatné nevníma alebo vníma nanajvýš v hrubých obrysoch. Najvýznamnejší faktor, ktorý riadi tieto procesy, je pre daného človeka miera významu týchto vecí. Práve ona sa totiž mení v závislosti od kultúry.

Vnímanie času je taktiež kultúrne podmienené. Všeobecne známe sú mnohé ustálené výrazy, ktoré sú príkladmi vyjadrujúcimi charakteristiku národa vo vzťahu k času, ako napríklad: ísť s dobou, čas sú peniaze, strácať čas, získať čas, dávať si načas, vziať si čas (na rozmyslenie), čas súri a podobne. Rôzne kultúry majú rôzne predstavy o čase. Ich neznalosť neraz vedie k nedorozumeniam, napríklad nemeckou črtou je časová dochvilnosť, naopak pre africké kultúry nie je čas až taký dôležitý, dôležitejšie je, že sa ľudia vôbec stretnú, nie to, že kedy. Rôzne kultúry majú rôzne predstavy o plynutí času. Západné kultúry vnímajú časový priebeh ako lineárne plynutie času z minulosti do budúcnosti. Pri tomto chápaní času ide vždy o začiatok a koniec. Iné (napr. Východné) kultúry vnímajú čas cyklicky, čo znamená, že všetko, čo je alebo bude, tu už raz bolo. Čo sa nestihlo teraz, dá sa stihnúť v budúcom cykle. Hall (1959, s. 36), známy americký antropológ, nazval jednu zo svojich štyroch kultúrnych dimenzií – *zaobchádzanie s časom*. Kultúry je možné podľa neho rozdeliť na monochrónne a polychrónne. Monochrónne kultúry vnímajú čas ako vzácny statok, hodnotu (čas sú peniaze, svoj čas si presne zadeľujú) a polychrónne kultúry, ktoré majú benevolentnejší prístup k času (čas nepredstavuje hodnotu, je len rámec na komunikáciu a tá má hodnotu). Spôsob zaobchádzania s časom je podmienený industrializáciou a vývojom techniky. Čím vyspelejšia je spoločnosť, tým uvedomelejšie a racionálnejšie ľudia rozmýšľajú a zaobchádzajú s časom. Zaobchádzanie s časom môže byť rozdielne aj v rámci jedného štátu, keď napríklad často proti sebe stoja tradičné časové plány vidieka a pokrokové plánovanie mestských obyvateľov. Kultúry sa líšia od seba aj tým, že sa prednostne orientujú na jednu z časových foriem: minulosť, prítomnosť, budúcnosť. Kultúry orientované na budúcnosť sú presvedčené, že za tvrdú prácu a úspech budú v budúcnosti odmenené. Stredomorské kultúry, ktoré sú orientované na súčasnosť, vyjadrujú potrebu žiť kvalitne v prítomnosti. Ázijské kultúry a moslimovia žijú minulosťou, lebo len boh pozná budúcnosť a uznávané hodnoty predstavuje len minulosť.

Vnímanie priestoru podmieňujú tiež kultúrne zvyklosti. Týka sa to predovšetkým osobného priestoru, priestorovej orientácie, interpersonálneho odstupu a tvorby priestoru. Každý človek potrebuje súkromie, t.j. priestor, do ktorého nesmie vniknúť niekto iný. Jeho prekročenie sa považuje za netaktné, hrubé a agresívne. Rozsah a črty teritória sa menia v závislosti od kultúry. Angličania dlhé storočia striktné rozlišujú súkromné sídlo ako teritórium. Američania demonštrujú svoju prístupnosť v akomkoľvek čase otvorenými dverami. Nemcom sa pripisuje obzvlášť silná potreba súkromia. Priestorová orientácia ľudí vychádza z kultúrnych špecifik priestorových oporných bodov. Vplyvom kultúry na vnímanie odstupu medzi partnermi sa vo veľkej miere zaoberal americký antropológ E. T. Hall (1969, s. 139), ktorý charakterizoval: *intímny odstup* (sexuality, iné blízke dotyky), *osobný odstup* (telesné kontakty bez intímnych vzťahov), *sociálny odstup* (pri neosobných obchodných rozhovoroch), *verejný odstup* (pri stretnutiach s významnými osobnosťami verejného života). Na základe svojich porovnaní dospel k záveru, že dochádza k značným rozdielom vo vnímaní a realizácii odstupu predstaviteľov rôznych kultúr. Vyjadril v súvislosti s tvorbou priestoru názor, že rôzne kultúry majú rôzne predstavy o spôsobe, ako vytvoriť priestor. Jedná sa o plánovanie mestských budov, vlastných domov, zariaďovanie vnútorných priestorov, ako aj

o pozornosť vonkajším priestorom. Najväčší rozdiel v tvorbe priestoru pociťoval medzi európskym a ázijským vplyvom kultúry.

Vzory správania. Každá kultúra má svoje predstavy o správnom a nesprávnom správaní, to znamená, že existujú špecifické formy správania podmienené kultúrnym zázemím. Zároveň je nepopierateľné, že rovnaké prejavy správania majú v rôznych kultúrach úplne iný význam. Patria k nim *zvyky, obyčaje, normy, rituály, tabu a podobne*. Ich význam a hodnota sa zvyšuje v kontexte a súvislostiach. Tento druh komplexnosti v spojení s etnocentrizmom a zvyklosťami podmienenými kultúrou, spôsobuje veľa nedorozumení a nesprávnych interpretácií pri výklade spôsobu správania inej kultúry. Dochádza k nim aj z dôvodu, že nositeľ jednej kultúry používa bez uváženia svoje zaužívané vzory správania a neuvedomuje si ich zaradenie do iného kontextu. Tým správanie nadobudne nový význam, ako napríklad v prípade: *robiť komplimenty tam, kde to nie je bežné, tykať, kde je pravidlom vykanie či klásť otázky, ktoré pôsobia dotieravo*. Príkladov takýchto omylov z dôvodu prenosu vlastných kultúrnych konvencií je veľa. Na interkultúrnej úrovni je preto potrebné, aby sa jej účastníci oboznámili so vzormi správania inej kultúry, ale aby si uvedomovali aj svoje vlastné zvyklosti, ktoré sú pre druhých zvláštne, nesprávne a cudzie.

Hodnoty a postoje sa preberajú v procese socializácie z jednej generácie na druhú, pričom počas sociálnych zmien môže dôjsť k ich obmenám. Hodnoty sú meradlom, ktorému prikladajú veľký význam. Pomocou nich organizujú svoj svet. Aké hodnoty sú pre ľudí viac či menej dôležité, závisí od kultúry, ktorá ich formovala. Tým sa stávajú dôležitým prvkom kultúry. Tak ako je to aj u iných prvkov kultúry, uvedomujú si ich ľudia spravidla veľmi zriedka. Stali sa samozrejmosťou. Až pri stretnutí vlastnej hodnotovej orientácie s orientáciou inej kultúry dochádza k uvedomeniu možných rozdielov. Východiskom hodnotovej orientácie sú podľa Florence Rockwood Kluckhohnovej a Freda L. Strodtbecka (1961) nasledovné tézy z hľadiska ich antropologického chápania: *ľudia a národy všetkých dôb sú konfrontovaní ohraničeným počtom problémov, pre ktoré musia nájsť riešenie; každý základný problém má len obmedzený počet možností riešenia; v každej spoločnosti je k dispozícii veľké množstvo riešení, pričom každá spoločnosť im pripisuje vlastnú váhu dôležitosti*. Týmto spôsobom vznikajú u kultúr vlastné hierarchie hodnôt, t.j. každá spoločnosť sa v hodnotovej orientácii prezentuje svojím vlastným profilom. V procese sociálnych a kultúrnych zmien sa nemenia hodnoty ako také, ale mení sa ich poradie dôležitosti. Inak povedané, nejedná sa o zmenu hodnôt, ale o zmenu hodnotovej orientácie. Kluckhohn a Strodtbeck rozlišujú v oblasti medziludských vzťahov tri formy hodnotovej orientácie: *lineárna orientácia – zdôrazňuje biologicko-sociálne danosti medziludských vzťahov, napríklad rodinu, pokrvné príbuzenstvo, pôvod, pokolenie; kolaterálna orientácia – podľa nej sa ľudia cítia včlenení do rozmanitých sociálnych súvislostí a systémov; individualistická orientácia – vidí veľkú hodnotu v autonómii osoby*. Podľa autorov sa dá vypracovať hodnotový profil pre každú kultúru. Napríklad v Severnej Amerike charakterizuje hodnotovú orientáciu individualizmus, budúcnosť, nadvláda človeka nad prírodou, aktivita, človek, ktorý je zlý, ale schopný polepšiť sa. Vysoko sa tak hodnotí povolanie, technológia, hospodárstvo, šport, súťaženie. Pozícia v zamestnaní primárne určuje status osoby. Iný je napríklad profil španielsko-americkéj kultúry na juhozápade Ameriky, kde hodnotovú orientáciu ovplyvňuje súčasnosť a podriadenie človeka prírode.

Ľudia z rôznych kultúr sa líšia tým, čo považujú za dobré a zlé, hodné a nehodné námahy a snaženia. Je zrejmé, že to môže na interkultúrnej úrovni vyústiť do nedostatočného porozumenia respektíve nepochopenia. Problémy môžu nastať, keď sa stretnú odlišné základné hodnotové chápania: *čo je človek a aký by mal byť; aké sú vzťahy človeka k ostatným ľuďom, prírode, božstvám a iným nadprirodzeným silám, násiliu, autorite a aké by mali byť; aký význam má čas ako taký, minulosť, prítomnosť a budúcnosť; či sa človek musí podriaďovať osudu, božej vôli alebo či má možnosť sám riadiť svoju činnosť, sebaurčenie a zodpovedné konanie*.

Tieto úvahy majú konkrétny a praktický význam pri bližšom spoznávaní kultúr a pri príprave, realizácii a úspešnosti interkultúrnych vzťahov. Napríklad Západná kultúra je orientovaná na výkon, preto je pre ňu typické veľké nasadenie, presnosť, precíznosť, pocit zodpovednosti. Tieto sú súbežnými predpokladmi úspechu. Iné kultúry orientované na medziľudské vzťahy to môžu považovať za nedôveru, prílišnú horlivosť, dogmatizmus, chlad a nepochopenie. Problémom sa na interkultúrnej úrovni stáva aj rozdielne chápanie zákonov a predpisov, práva a poriadku.

Jazyk je jednou z najdôležitejších súčastí kultúry. Keďže sa kultúra sprostredkúva predovšetkým jazykom, je takmer nemožné, pochopiť inú kultúru bez jeho zohľadnenia. Jazyk a kultúra sa pritom vzájomne ovplyvňujú. V rámci jedného jazyka možno pozorovať rozdiely, ako sú dialekty, slang, hovorový jazyk, ktoré charakterizujú dané subkultúry. Vplyv kultúry sa prejavuje aj v možnostiach a hraniciach slovnej zásoby. Jazyk sa šíri verbálnou komunikáciou v zmysle *porozumieť ho*. Obsahuje aj kontextuálne prvky ako sú posolstvo a situácia. Kultúrny kontext je zároveň veľmi náročné pochopiť bez neverbálnej komunikácie napríklad mimiky, držania tela, odstupu od partnera, ktoré si niekedy jej účastníci neuvedomujú a nerozumejú jej. Jazyk slúži ako prostriedok *interkultúrnej komunikácie* a je významnou profesionálnou výhodou v medzinárodnom prostredí. Ak nerozumieme jazyku, cítime sa izolovane a bezmocne. Ani tu nie sú však hranice medzi porozumením a neporozumením jednoznačné a jasné. Ťažkosti môžu mať napríklad obyvatelia Lozorna a Michaloviec, ale aj napriek tomu cítia, že patria k jednej kultúre. Spravidla však tvoria rozdielne jazyky deliacu líniu. Komunikácia je úspešná, keď prijímač správne chápe, čo mu chce vysielateľ oznámiť, t.j. čo si myslí. Na prvý pohľad sa zdá, že ide o jednoduchý proces, avšak pri hlbšom bádaní je zrejmé, že sa javí ako obzvlášť komplexný a spôsobuje počas interkultúrnych stretnutí nedorozumenia alebo úplné nepochopenie. Rozdiel medzi nimi spočíva v tom, že pri nepochopení sa účastníci neopierajú o žiaden spoločný systém jazykových symbolov, zatiaľ čo pri nedorozumení síce existuje spoločný systém jazykových symbolov, tie sú však rozdielne interpretované.

Jazyk charakterizujú symboly, ktoré ako abstraktá v sebe zahŕňajú rovnaké obsahy. Keďže ľudia si nevedia priamo mentálne vymieňať myšlienky, naučili sa v priebehu evolúcie a kultúrnej histórie vytvárať symboly a znaky, ktoré sa používajú v procese vzájomnej komunikácie. Symbolom môže byť zvuk, značka na papieri, či pohybové gesto (Broszinsky-Schwabe, ebd, s. 24). Známa je Gudykunstova (2003) definícia symbolov, ktorá tvrdí, že symboly sú preto symbolmi, lebo skupina ľudí súhlasí, aby nimi boli. Uvádza, že medzi symbolom a odkazom neexistuje prirodzené spojenie, symboly sú umelé. Hranice tejto abstrakcie však často nevieme určiť, pretože sa menia v závislosti od danej kultúry. Z toho vyplýva, že počas interkultúrnych interakcií používajú komunikační partneri rozdielne systémy pojmov. Situácia sa komplikuje aj tým, že pojmy obsahujúce okrem svojho denotatívno-lexikálneho významu aj konotatívne vplyvy pozostávajúce z asociácií, emócií a hodnotení. To znamená, že i keď sú pojmy na denotatívnej úrovni rovnaké, vplyvom konotatívnych rozdielov môže dôjsť k narušeniu a obmedzeniu porozumenia, pričom si obe strany tieto rušivé momenty nemusia uvedomovať. V súčasnom období intenzívnych vzájomných interkultúrnych vzťahov sa etablovalo mnoho pojmov v rozličných jazykoch, ako napríklad demokracia, integrácia, pandémia, atď. Môže to vzbudzovať dojem, že sa tým uľahčilo medzinárodné a interkultúrne porozumenie. Mnohokrát je však opak pravdou. Príčinou je navonok identický pojem, ktorý má však často veľmi odlišné konotatívne a nezriedka aj denotatívne významy. Jazyková rovnosť tak skrýva sémantickú rozdielnosť. Každá krajina pričleňuje pojmom význam podľa svojho vlastného ekonomického systému, stavu svojho národného vývoja a iných, niekedy ťažko pochopiteľných skutočností.

Jazyk kultúry úzko súvisí s pohľadom na svet danej kultúry, čo môže byť tiež príčinou nedorozumení. Čím významnejšia je oblasť života, tým jemnejšie a citlivejšie je jazykovo vyjadrená. K ťažkostiam dochádza aj vtedy, keď jedna kultúra preberie činnosti a veci z inej

kultúry bez toho, aby ich sama vo svojom jazyku vlastnila. Vtedy dochádza buď k tvorbe nových pojmov, alebo sa s vecami importujú aj názvy z pôvodnej krajiny. V problematike preberania názvov z iného jazyka (anglický jazyk), ako tvrdí Seresová (2017, s. 76), nejde pri tom len o obyčajné prebratie cudzojazyčného slova, ale aj o zmenu vnímania jazyka ako takého, pretože jazyk je živý organizmus. Nemci tak napríklad hovoria o saune, bungalove, computeri, zatiaľ či iné kultúry prevzali nemecké výrazy Rucksack, Stammgast a podobne. Komunikačné problémy vyplývajú z toho, že rôzne kultúry dbajú vo svojom jazyku rozdielnou mierou na jasnosť a jednoznačnosť pojmov. Pre väčšinu krajín západnej Európy je charakteristická jasná a racionálna reč, ktorá sa orientuje na cieľ interkultúrneho stretnutia. Často sa pritom ale neberie ohľad na to, čo partner pri tom pociťuje. V iných kultúrach, ako napríklad v Japonsku, sa kladie veľký dôraz na harmóniu so snahou vyvarovať sa všetkému, čo by sa mohlo partnera negatívne dotknúť. Interkultúrne vzťahy nie sú teda úspešné, ak je každý účastník presvedčený, že jeho spôsob komunikácie je jediný správny. Interkultúrne ťažkosti v porozumení môžu napokon vyplývať aj z toho, že takmer v každej spoločnosti existujú rôzne úrovne jazyka ako spisovná reč alebo viaceré úrovne hovorového jazyka rozvetveného do dialektov. V takomto prípade sa používa iný spoločný jazyk, ako napríklad anglický, francúzsky, a podobne. Používať hovorový jazyk alebo dokonca slang hostiteľskej krajiny možno len veľmi opatrne, nakoľko je táto jazyková úroveň veľmi bohatá na mnohoznačnosť, čo je pre jedinca inej kultúry vážny problém.

Je zrejmé, že jazyk je najdiferencovanejší a súčasne najvýkonnejší nástroj porozumenia medzi ľuďmi. Okrem verbálnej stránky zohráva veľkú úlohu aj neverbálna komunikácia. Predmet bádania neverbálnej komunikácie je obzvlášť komplexný. Až v minulom storočí sa podarilo s pomocou počítačových technológií vytvoriť národné systémy, podľa ktorých bolo možné exaktne analyticky určiť prinajmenšom niektoré čiastkové oblasti neverbálnej komunikácie. Jej zložitosť má za následok, že až do súčasnosti sa nepodarilo jasne systematizovať jej formy prejavu. Všetky tieto formy neverbálnej komunikácie sú vo veľkej miere ovplyvnené kultúrou. Tá istá forma môže v rôznych kultúrach znamenať niečo odlišné, niekedy dokonca opačné, čo sa stáva zdrojom nedorozumení v interkultúrnych vzťahoch.

Aspekty interkultúrnej komunikácie

Medzikultúrna komunikácia je doplnkovou formou dialógu. Výmena informácií v nej výrazne ovplyvňuje, ako vnímame samých seba a svojich partnerov, tak aj rámcové podmienky porozumenia (Yousefi, 2014, s. 19 – 20). Medzikultúrny prenos informácií je charakterizovaný kultúrnymi rozdielmi, preto pri komunikácii s predstaviteľmi iných kultúr je treba brať tieto kultúrne špecifiká do úvahy. Interkultúrna komunikácia môže byť úspešná len vtedy, ak sú odoslané signály správne pochopené. Ako už bolo vyššie uvedené, niektoré slová môžu mať v rôznych kultúrach rôzny význam. Napríklad slovo „áno“ môže spôsobiť nedorozumenia v komunikácii. V niektorých kultúrach (Čína, Japonsko) sa chápe ako vyjadrenie eventuality, nie súhlasu, v iných kultúrach (USA, Nemecko) sa slovo áno používa na vyjadrenie ukončenej záležitosti. Podobne sa chápe aj používanie slova „nie“. V Japonsku sa nepoužíva priamo, pretože Japonci nechcú partnera uraziť, pre nich je zachovanie harmónie najvyššou prioritou v medziľudských vzťahoch. Je preto veľmi dôležité správne posúdiť a odhadnúť komunikačnú situáciu a zvoliť správnu odpoveď, aby sa predišlo neprijemným komunikačným ťažkostiam. *Prvým aspektom úspešnej interkultúrnej komunikácie teda je: adekvátne verbálne vyjadrenie, chápanie prvkov neverbálnej komunikácie tak, aby tieto dve formy boli komplementárne a aby verbálne a neverbálne prvky komunikácie konali v zhode* (Pavlíková, 2017, s. 589 – 597).

Pri výmene informácií komunikujeme nielen verbálne (vedome) ale aj neverbálne (podvedome). Tieto neverbálne signály netreba podceňovať. *Považujeme ich za druhý aspekt interkultúrnej komunikácie. Schüller tvrdí: „Neverbálne signály regulujú, potvrdzujú, nahrádzajú alebo dopĺňajú neverbálnu komunikáciu. Komunikačné problémy sú často spôsobené kultúrnymi rozdielmi v používaní neverbálnych signálov. Ich vedomý alebo*

nevedomý účinok vyplýva zo sprostredkovaného posolstva. Reč tela má neuveriteľnú silu a je hriechne podceňovaná (2005, s. 51). Ako napísal Paul Watzlawick: Nedá sa nekomunikovať. „*Mlčanie*“ partnera predstavuje tiež komunikáciu a možno ho vnímať rôznymi spôsobmi. Kým napríklad v Mexiku alebo Taliansku sa mlčanie vníma ako neochota komunikovať, v Číne alebo Fínsku sa pokladá za výraz porozumenia či súhlasu.

Tretím dôležitým aspektom interkultúrnej komunikácie je jej vecný aspekt. Jeho zdôrazňovanie variuje z kultúry na kultúru. Vecnému aspektu sa pripisuje veľká dôležitosť v mnohých kultúrach. Ide spravidla o tie kultúry, pre ktoré je typický priamy komunikačný štýl, otvorené a priame pomenúvanie skutočností, ako u Nemcov a Severoameričanov. K nedorozumeniam dochádza s predstaviteľmi tých kultúr, ktoré uprednostňujú vzťahový aspekt komunikácie a nepriamy komunikačný štýl, napríklad Japonci. V komunikácii takýchto kultúr vyvstáva obava, že za určitých okolností priamo komunikujúci partneri uprednostňovaním vecnej roviny nedokážu rozpoznať preferovanie vzťahového aspektu partnera, čo môže viesť k ťažkostiam. Ak sme spomenuli Japoncov, treba podotknúť, že oni umne dokážu skryť vzťahový aspekt za vecný aspekt formou pre nich tak typickými otázkami, ktoré sú v súlade s pravidlami japonskej komunikácie kultúrne špecifickým javom orientácie na vzťahy.

Vzťahový aspekt komunikácie pokladáme v poradí za štvrtý dôležitý aspekt komunikácie. Jeho uprednostňovanie pred vecným aspektom môže viesť často k nepochopeniu a následne k nedorozumeniam v interkultúrnych vzťahoch medzi vecne a vzťahovo orientovanými predstaviteľmi kultúr, najmä čo sa týka dosahovania cieľov komunikácie, čím trpí komunikácia sama.

Osobnostný aspekt komunikácie uvádzame ako piaty významný aspekt komunikácie. Osobnostné črty partnerov, ich postoje ako aj výzvy orientované na partnera, predstavujú v rôznych kultúrach silno zakorenené a často rozdielne kodifikované formy správania a komunikácie. V kultúrach, pre ktoré sú charakteristické nepriame formy komunikácie, sa presadzovanie osobnostných črt a apelu obmedzuje, v porovnaní s kultúrami uprednostňujúcimi priamy komunikačný štýl. Pri stretnutí dvoch partnerov, ktorí pochádzajú z odlišných kultúr a ktoré pripisujú rôznu mieru dôležitosti vlastnej prezentácie a apelu, môže dôjsť k nedorozumeniam. Maxima uznania a maxima skromnosti (Leech, 1983) umožňujú bližšie pochopiť vzniknuté problémy. Leech formuloval prostredníctvom svojich maxim zásady regulovania seba prezentácie a apelu, ktoré sú aplikovateľné na všetky kultúry a ktoré umožňujú pochopiť závislosť komunikatívnych stratégií seba prezentácie od danej kultúry. Maxima uznania spočíva v preukazovaní úcty partnerovi. Zatiaľ čo v nemeckej alebo severoamerickej kultúre sa takéto správanie považuje za normu, japonská kultúra sa mu vyhýba. Maxima uznania nemá všeobecnú platnosť, a tak Nemci alebo Američania môžu prehliadnuť spätnú väzbu japonského partnera implikovanú už v spomínaných otázkach. Maxima skromnosti je komplementárna s maximou uznania a poskytuje priestor na vytváranie pozitívnej odozvy u druhej strany prostredníctvom skromného a zdržanlivého správania. Ani táto maxima nemá všeobecnú platnosť. Môže úplne chýbať alebo sa prejavovať rôznou intenzitou, ako je tomu v afro-americkej kultúre. V japonskej či čínskej kultúre sa naopak prejavuje v celej šírke, čo môže na Nemcov a Američanov pôsobiť umelo a cudzo.

Napokon šiesty aspekt komunikácie, tzv. „začarovaný kruh“. V dlhodobých interkultúrnych vzťahoch dochádza k menej vážnym i vážnejším nedorozumeniam. Častokrát sa vytvára takzvaný začarovaný kruh problémov, v ktorom partneri svojimi odlišnými a zaužívanými komunikačnými stratégiami problém naďalej prehľbujú, miesto toho, aby ho riešili. Dochádza k tomu, že obaja partneri môžu svojím správaním podvedome druhú stranu provokovať, i keď ich zámerom bolo len reagovať v danej situácii. Hoci sa takýto začarovaný kruh v komunikácii vyskytuje aj u predstaviteľov tej istej kultúry, predsa len je na mieste sa domnievať, že interkultúrne rozdiely medzi partnermi sú častejším vyvolávačom začarovaného

kruhu nedorozumení, pretože je ťažšie sa orientovať v správaní ľudí z inej kultúry (Kumbier; Schulz von Thun, 2006, s. 9 – 17).

Záver

Prehlbovanie a rozširovanie medzinárodných vzťahov je v súčasnosti dôležitým stimulom rozvoja globálnej spoločnosti. Globalizačné procesy formujú okrem ekonomického aj ekologický, politický a sociálny vývoj vo svete. Celosvetové prepojenie sa odráža v meniacom vzájomnom vnímaní ľudí, napomáha rozvoju kultúr, v ktorých sú zakotvené individuálne osobitosti a návyky ľudí. Zaznamenávame rozdiely medzi ľuďmi, ktorí sú formovaní jednak bezprostredným ale i vzdialeným okolím, jazykom, socializáciou, sociálnymi väzbami a svetonázorovou orientáciou. Stretávame sa s diferencovanými znalosťami a akceptáciou iných spôsobov života a kultúrnych identít. Keďže názory na svet a systémy hodnôt sa menia a rozvíjajú, zastávame názor, že kultúry tvoria neustále sa vyvíjajúci dynamický súbor orientačných a výkladových vzorov správania a komunikácie, podľa ktorých si budujú a rozvíjajú svoj život.

Ukazuje sa, že interkultúrna komunikácia v medzinárodnom priestore vyžaduje veľmi komplexné vedomosti, stratégie rozhodovania a správania. Je nevyhnutná dôkladná príprava, pretože interkultúrna komunikácia má budovať most porozumenia, viesť k pochopeniu cudzích noriem správania a konania, umožniť orientáciu v cudzom prostredí tým, že o ňom informuje a objasňuje neznáme spôsoby reakcií a vzorov správania a myslenia predstaviteľov rôznych kultúr. Nedorozumenia a ťažkosti sú súčasťou cesty poznávania iných kultúr a interakcií s nimi. Mnohé sú výsledkom neznalosti, neochoty, nepripravenosti alebo momentálnej indispozície partnerov. Avšak odhodlanie a potreba uspieť v interkultúrnych vzťahoch by mala komunikačných partnerov motivovať k ešte väčšiemu poznávaniu iných kultúrnych prostredí, ich hodnôt, zvyklostí a činností, pretože porozumenie a chápanie iných kultúr a spolupráca s nimi predstavuje naše vlastné obohatenie a zabezpečuje úspešnú spoluprácu s nimi.

Text poukazuje na skutočnosť ako a prečo je dôležitá jazyková a cudzo kultúrna vyspelosť partnerov. Podčiarkuje ten fakt, ako veľmi je opodstatnené tvrdenie o dôležitosti neustáleho seba vzdelávania v problematike interkultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie, teda zorientovať sa v hodnotách a normách vlastnej a partnerovej kultúry, ktoré sa odrážajú v ich správaní, komunikácii a konaní.

Na záver vyjadrujeme presvedčenie, že cieľ textu, ktorý bol stanovený na začiatku, obsahovo spĺňa svoj zámer. Zároveň si uvedomujeme, že problematika kultúry a komunikácie je veľmi rozsiahla a text preto nezahŕňa všetky prvky kultúry a aspekty komunikácie. Vybrali sme však tie, ktoré sú podľa nášho názoru reprezentatívne.

Literatúra

- BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2014. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse-Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- GESTELAND, R. R. 1999. *Erfolgreiches Verhalten und Verhandeln im internationalen Geschäft*. Zürich: Orell Füssli.
- GUDYKUNST, W. B., YOUNG, Y. K. 2003. *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill.
- HALL, E. T. 1959. *The Silent Language*. New York: Garden City.
- HALL, E. T. 1969. *The hidden Dimension*. New York: Garden City.
- HECKMANN, F. 1992. *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen*. Oldenburg: De Gruyter.

- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. G. 2001. *Lokales Denken-globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- KLUCKHOHN, F., STRODTBECK, F. L. 1961. *Variations in value orientations*. Evanston Illinois, III: Row Peterson.
- KUMBIER, D., SCHULZ von THUN, F. 2006. Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: KUMBIER, D., SCHULZ von THUN, F. (Hg.). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- LEECH, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1973. *Strukturelle Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- MALETZKE, G. 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- PAVLÍKOVÁ, Ž. 2018.. Aspects of Nonverbal Communication in Business Negotiations. In: Cudzie jazyky v premenách času. Medzinárodná vedecká konferencia. *Cudzie jazyky v premenách času VIII.: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie: 10. Novembra 2017*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
- SCHÜLLER, A. 2005. *Erfolgreicher verhandeln-erfolgreich verkaufen*. Göttingen: Business Village.
- SERESOVÁ, K. 2017. Verschiedene Wege zur Schaffung neuer Benennungen. Englische Wörter in der deutschsprachigen Umwelt. In: Katarína Seresová et al. (ed.): *Sprache und interkulturelle Kommunikation. Interdisziplinäre Perspektiven in der Sprachforschung*. Brno: Tribun EU.
- THOMAS, A. 2003. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- TROMPENAARS, F. 1993. *Handbuch globales Management. Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. München: Econ.
- WATZLAVIK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D. D. 1969. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- YOUSEFI, H. R. 2014. *Grundbegriffe der Interkulturellen Kommunikation*. Stuttgart, Utb.

Kontakt:

PhDr. Milena Helmová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava 5
E-mail: Milena.Helmova@euba.sk

**ERZHERZOG RUDOLF IV.
DER STIFTER IN ÖSTERREICHISCHER LANDESKUNDE**

ARCHDUKE RUDOLF IV.
THE FOUNDER IN AUSTRIAN CULTURAL AND HISTORICAL STUDIES

TOMAS MAIER

Abstract

Der Artikel befasst sich mit der weit bedeutendsten Herrscherpersönlichkeit der österreichischen Länder. Rudolf IV. etablierte seine Länder in einer höheren Position gegenüber den anderen historischen Ländern des Römisch-deutschen Reiches. Erzherzog Rudolf IV. stiftete den neuen gotischen Stephansdom, die Wiener Universität und sicherte seinen Nachkommen und Ländern den exklusiven Titel Erzherzog(tum). Obwohl es die Habsburger in seiner Ära, dem 14. Jahrhundert nicht zum römischen Throne schafften, widmete sich Rudolf IV. jedoch verstärkt den Habsburger Erbländern.

Schlüsselwörter: Erzherzog Rudolf IV. von Habsburg, österreichische historische Länder, 14. Jahrhundert.

Abstract

The article deals with by far the most important ruler of the Austrian historic countries. Rudolf IV established his countries in a higher position than the other historical countries of the Roman-German Empire. Archduke Rudolf IV donated the new Gothic St. Stephen's Cathedral, the University of Vienna and secured the exclusive title of Archduke and Archduchy for his descendants and countries. Although the Habsburgs did not make it to the Roman throne in his era, Rudolf IV devoted himself increasingly to the Habsburg hereditary lands.

Keywords: Archduke Rudolf IV of Habsburg, Austrian historic countries, 14th century.

Einleitung

Die Frage der Erhöhung der historischen österreichischen Länder von Herzogtümern auf ein weiteres mitteleuropäisches Königreich interessierte immer sehr den Autor. Aktualität und vorteilhafte Tradition der Frage der gemeinsamen Entwicklung und des Wettbewerbs zwischen den österreichischen und tschechischen Länder, ihre gegenseitige vorteilhafte Beeinflussung führte am Ende zur Zusammenfassung dieser Studie. Die kaiserliche Familie Habsburg brachte in die Weltgeschichte eine Art diplomatische und staatsmännische Geschicklichkeit, die bei meisten Könige oft durch ihr Temperament oder überhebliche Stolz nicht gewöhnlich war. Diese Eigenschaft erbte sich unter den habsburgischen Königen und Kaisern oder übertrug sich auch mit der Erziehung und dem Einfluss der höflichen Umgebung unter dem deutschen sowie österreichischen Motto "Adel (Krone) verpflichtet". Auf diese Weise handelten sie in den verschiedensten, auch tragischen Situationen geschickt und vernünftig mit viel Geduld und Ausdauer.

Das Ziel des Beitrages ist es, auf die außergewöhnlichen Leistungen des Erzherzogs Rudolf IV. von Habsburg und Österreich (1339 – 1365) für die österreichischen Länder aufmerksam zu machen. Anfangs wurde die direkte Methode der Forschung, also Recherchen in der zugänglichen historischen Literatur und den historischen Quellen genutzt. Wichtig war die Methode der historischen Analyse, wobei Author zu den schon bekannten historischen Erkenntnissen Neue beifügte und damit das Gesamtbild des Geschehens erweiterte.

Dass der Autor die Entwicklung der staatsmännlichen Persönlichkeiten präsentieren konnte, wählte er die progressive Methode, was auch dem Naturell der Geschichte der menschlichen Gesellschaft entspricht und übersichtlicher die historischen Ereignisse darstellt, die das Wirken des Rudolf IV. beeinflussten. Im Zusammenhang mit dem Zusammenwirken des römisch-deutschen Kaisers und böhmischen König Karl IV. mit dem österreichischen Erzherzog Rudolf IV. benutzte der Autor eine Komparation zwischen tschechischen und österreichischen historischen Länder um manche Paralelen und Unterschiede zu forschen.

Der kaiserliche Schwiegersohn

Herzog Rudolf IV., genannt auch der Stifter (McGuigan, 2016, s. 670) kam auf die Welt den 1. November 1339. Seit dem Beginn seines Lebens wurde er als ältester Herzogsprinz zu Mittelpunkt der Interesse seines Vaters, sowie des politischen Geschehens auf der Hofburg in Wien. Die Habsburger bemühten sich damals der kaiserlichen Dynastie der Luxemburger zu nähern. Deshalb wurde der junge Rudolf IV. stetig von seinem Vater Albrecht II. ermahnt, gute Beziehungen zu dem Markgraf von Mähren Karl IV., Sohn des Böhmisches Königs Jean de Luxembourg und Enkel des römischen Kaisers Henri VII de Luxembourg, zu pflegen (Huber, s. 10 - 16). Deshalb wurde ihm schon im Jahre 1344 die Tochter Karls IV. zugesprochen (Spěváček, S. 173). Als der Karl IV. zu anerkanntem römischen König wurde, konnte keine bessere Gelegenheit sein, seine Tochter die Prinzessin Katharina zu heiraten. Schon damals, im Jahre 1353 auf der festlichen Hradschin bei Hochzeit begann die Freundschaft des ruhmreichen Kaisers und des jungen Rudolf IV. (Huber, 1865, S. 10 – 16).

Im Zusammenhang mit den Hochzeiten folgte am 10. März 1353 der Wiener Kongress, der die berühmte Tradition der Metropole an der Donau als Ort der Gipfel- und multilateralen Treffen eröffnete. Die Gastgeber waren Herzog Albrecht II. und sein Sohn Rudolf IV. Es kamen Seine Majestät, römisch-deutscher und böhmischer König Karl IV. mit seinem Bruder Herzog Johann Heinrich, der Prager Erzbischof Ernst, tschechisch Arnošt, von Pardubitz, der sächsische Kurfürst, der sächsische Herzog Rudolf, Kurfürsten Erzbischof von Köln, Erzbischof von Mainz und Kurfürst Erzbischof von Trier. Weiter König von Ungarn – Ludwig von Anjou, Schweidnitzer Herzog Bolek, Markgraf von Brandenburg – Ludwig und sein Bruder Ludwig der Römer. Auch die Vertreter des polnischen Königs Kasimir und die gesandten des Dogen von Venedig. Der Kongress sollte eine friedliche Heirats- und dynastische Politik in Mitteleuropa regeln (Spěváček, 1979, S. 234 – 235).

Man bezeichnet üblicherweise als Wiener Kongress das wohl bekannteste Gipfeltreffen nach den Napoleonischen Kriegen seit September 1814 bis Juni 1815, an dem solche vornehme Gesellschaft wie Außenminister Frankreichs Graf Talleyrand, Marschall Herzog von Wellington und selbstverständlich Minister Fürst von Metternich teilnahmen (Hotz, 2003, S. 965, 967). Zu den Wiener Kongressen zählt man auch den für Mitteleuropa wichtiges Gipfeltreffen in Wien und Bratislava im Sommer 1515, der auch Wiener Fürstentag genannt wurde und wo der Kaiser und zwei Könige der drei Königreichen, Maximilian I., Wladislaw Jagiello von Böhmen und Ungarn (II.) und Siegmund I., polnisch Zygmunt I. von Polen ihre Heiratspolitik und Vorgehen im Falle von Ableben einer der großen Dynastien, Jagello oder Habsburg, vereinbarten. Der Arbeitsteil des Kongresses verlief wegen Überforderung Wiens auch in nahem Bratislava.

Von seiner Hochzeit in Prag begleitete Rudolf IV. den König Karl im Frühling 1353 nach Ofen, Buda zu seiner Hochzeit mit Anna von Schweidnitz, selbst blieb er in Österreich. Aber schon die nächste Reise unternahm Herzog wieder mit dem König nach Schwaben, in die süd – westliche Ländereien beider Herrscher. Herzog Albrecht II. von Habsburg beauftragte nämlich die Söhne mit der Verwaltung des sogenannten Österreichischen Vorlandes, der heutigen deutschen Schweiz. Deswegen ließ sich Erzherzog Rudolf IV. 1357 einen Hof in Rheinfelden, fünfzehn Kilometer östlich von Basel errichten. Die Anwesenheit des Prinzen und

die Müdigkeit des mächtigen Zürich beruhigte die aufständischen Kantone (Huber, 1865, S. 10 – 16).

Im Jahre 1358 ersuchte Rudolf IV. beim Kaiser um die Lombardische (Italienische) Eiserne Krone, was von deutschen Kurfürsten nicht genehmigt wurde, und erklärte sich zu Statthalter Elsaß und Schwabens (Hamann, 1996, s. 364). Diese Gesten waren dann zur Last der guten Beziehungen zum römisch-deutschen Kaiser und böhmischen König Karl. IV.

Der Neid

Ein möglicher Neid, auch im guten Sinne gegenüber Prag und Kaiser Karl IV. wurde sicher auch zu einer Triebkraft der Bemühungen des großen Erzherzogs Rudolf IV. und im letzten Resultat lohnte sich vor allem für Wien und österreichische historische Länder. Die monumentale Baustelle des Sankt Veits Dom auf der Prager Burg hoch über der Moldau (Vltava) konnte dem österreichischen Herrscher nicht entgehen. Mathias von Arras und Peter Parler schufen eine böhmische Hauptkathedrale, errichteten repräsentative Ruhestätte der Přemysliden in burgundischer Gotik der französischen Könige. Die neue Prager Universität etablierte sich sehr schnell als erste Akademie der Art in Mitteleuropa und leuchtete wie ein Vorbild für die benachbarten Länder. Ebenso wurde Prag von Diözese auf eine Erzdiözese mit dem ersten Erzbischof Arnošt von Pardubitz erhoben.

Fast symmetrisch in einem Spiegelbild mit Prag geschah die große Entfaltung Wiens. Erzherzog Rudolf IV. verdiente sich seinen Beinamen der Stifter vor allem durch Ausbau dieser Stadt zu einem berühmten Herrschersitz. Dabei konnte er auf uralte Tradition des altrömischen Caesar-Marcus Aurelius, der hier im damaligen Vindobona verstarb und feuerbestattet wurde, anknüpfen. Er stiftete die Wiener Universität und begann 1359 die Arbeiten an dem neuen gotischen Stephansdom, der später nicht nur bischöfliche Kathedrale sondern auch Ruhestätte der Habsburger Familie neben Kapuzinergruft und Innsbruck war. Ursprüngliche romanische Sankt-Stephanskirche wurde schon unter Herzog Leopold IV. von Babenberg im Jahr 1147 vollendet. Von der zweiten romanischen Kirche aus dem Jahr 1225 kann man die romanische Fassade an dem Stephansplatz heute sehen (Gunkel, 2009, S. 32) (Kollmann, Seidel, 2021).

Die Pläne zu dem Bau des Neubaus eines gotischen Chores des Stephansdoms reichen eigentlich bis zum Jahr 1304. Der Chor wurde als dreischiffige Halle konstruiert und 1340 beendet. Weiterer Umbau erfolgte, wie schon erwähnt, seit 1359 und der Bau wurde vom Erzherzog zum Domstift ernannt. Dabei wurde im Jahre 1363 der Bau der bereits angeführten Erzherzoglichen Gruft im Stephansdom von Rudolf IV. veranlasst. Architekt Meister Hans der Maurer schuf die Erzfürstensoratorien, beendete den Längsschiff und begann mit dem Bau des bekannten Südturms, an dem dann Wenzel Parler bis 1404 arbeitete und den Peter und Hans von Prachatz 1433 beendeten (Ullmann, 1981, S. 229).

Nicht zuletzt war die Frage der Rolle und Würde der Habsburger für den ersten Erzherzog von Bedeutung. Schon Kaiser Friedrich II. von Staufer überlegte ernst von einer Erteilung des königlichen Titels an die österreichischen historischen Länder, also an Herzöge von Babenberg, an die Vorgänger der Habsburger in Österreich. Der Plan, noch aus dem 13. Jahrhundert, scheiterte an einem päpstlich-babenbergischen Streit (Koch, 2006, S. 345). Das Bewußtsein einer königlichen Familie, in der Vergangenheit sogar die familiäre Nähe zu den legendären Staufer war bei den habsburger Herzögen und besonders beim Rudolf IV. immer anwesend. Der neue Erzherzogshut, den Herzog Rudolf errichten ließ, ähnelte also nicht zufällig der Kaiserkrone (Gunkel, 2009, S. 32).

Man muss sich auch des Gedankens bewusst sein, dass es sich vor Rudolf IV. von der habsburgischen Dynastie schon römisch-deutsche Könige: Rudolf I. (1273 – 1291), Albrecht I. (1298 – 1308) und Friedrich [III.] den Schönen (1314 – 1330) gab. Die römische Zahl bei dem letzteren Herrscher geht davon heraus, dass er als Gegenkönig regieren musste und der Attribut “der Dritte” eigentlich dem späteren Kaiser Friedrich III (1452 – 1493), ebenfalls von

Habsburg, gehört. Weiterer Mitglied der Dynastie wurde auch als Rudolf I. zum König von Böhmen (1306 – 1307) (Čornej et al. S. 20, 127, 128, 140, 340, 341)

Erzherzog Rudolf IV. wie auch sein Vater Albrecht II. waren nicht zufrieden mit der sogenannten Goldenen Bulle des Kaisers Karl IV., nach der die Habsburger keine außergewöhnliche Reichswürde bekamen. Österreichisches Herzogtum wurde nicht einmal Kurfürstentum. Österreichs Herzöge konnten definitiv nicht küren, den Kaiser wählen. In der Goldenen Bulle setzt Karl IV. die bisherigen Kurfürsten: die drei Erzbischöfe von Köln, Mainz und Trier und die vier weltlichen Herrscher - König von Böhmen, Herzog von Sachsen, Pfalzgraf bei Rhein und Markgraf von Brandenburg als Elektore fest. Es waren also die alten sieben Mächtigen ohne österreichische Habsburger. Ebenso wie Habsburger war die benachbarte bayerische herzogliche Dynastie der Wittelsbacher enttäuscht, die auch eine vornehmere Schlüsselrolle im Reich spielen wollte (Spěvák, 1979, S. 285).

Privilegium Maius

Im November 1360 wurde dem römischen Kaiser Karl IV. der sogenannte Vidimus, eine Abschrift aus verschiedenen Privilegien aus vorigen drei Jahrhunderten mit verschiedenen Datierungen und von verschiedenen Herrschern des Römischen Reiches an österreichische Herrscher seitens Rudolf IV. zur Bestätigung vorgelegt. Es war eine Antwort auf Kaisers Auslassen der habsburgisch-österreichischen Rechte. Diese ließ wahrscheinlich Herzog Rudolf IV. anfertigen.

Die älteste Urkunde stammte angeblich von König Heinrich IV. aus dem Jahre 1058. Es wurden darin Privilegien von Gaius Julius Caesar und Kaiser Nero beglaubigt und die Städte Salzburg und Passau dem Österreich bestätigt. Das zweite Privilegium war Privilegium Minus im Jahre 1156, die Staatsurkunde von Österreich, das Friedrich I. Barbarossa persönlich ausstellte. Die feierliche Liste sollte in dieser *Umschreibung* dem Herzog Heinrich I. Jasomirgott eine völlige Unabhängigkeit vom Reich und eine besondere und ehrenvolle Stelle gegenüber anderen deutschen Fürsten gewähren. Im Jahre 1228 besiegelte König Heinrich VI. dem Herzog Leopold VI. und den Ländern Österreich und Steiermark die römische Königswahl und weitere exklusive Rechte und bestätigte gleichzeitig die anderen vorigen Privilegien. Die Urkunde von dem Kaiser Friedrich II. von Staufer sollte ebenso nach einem historischen Vorbild zusammengefasst werden. Hier wurden wahrscheinlich auch viele Rechte für Babenberger und ihre Länder erweitert. Außer anderem wurde hier festgesetzt, dass die Untertanen in Österreich niemanden Anderen als Herzog von Österreich zu horchen müssen, dass der Herzog ein Recht hat, auf seiner *königlichen (!)* Krone ein Kreuz zu tragen und dass er bei Lehensempfang keine Abgaben leisten muss. Authentisch ist sicher die Bestätigung des *Privilegium minus* von Friedrich I. Barbarossa (KHM, ÖSA, 2019).

In dem Königs Rudolf I. Pergament wurden Rechte der österreichischen Herzöge von Babenberg, die 1246 zu männlicher Linie ausstarben, an die Familie Habsburg überwiesen. Außerdem wurde wahrscheinlich zu dem Text den Herrschern von Österreich und Steiermark Rechte: "heidnischer und christlicher Könige" anerkannt. In dem letzten Text, der nicht gefälscht wurde, unterschrieben verschiedene kirchlichen Würdenträger die Existenz und Rechtmäßigkeit der oben genannten Dokumente - sogenanntes *Vidimus* (Haag, 2018, S. 5 – 187). Sicher wurden auch diese Privilegien aus der Enttäuschung vom Mißlingen der Erhöhung Österreichs und Steiermarks auf Königtum seitens des mächtigen Kaisers Friedrich II. von Staufer zusammengefasst. Eben den exquisiten Titel Erzherzog wollte Rudolf IV. mit dem Privilegium Maius bezeugen. Den Titel, der den Habsburgern von Geburt an anerkannt wird (Gunkel, 2009, S. 32).

Der Kaiser lehnte Privilegium Maius ab anzuerkennen. Gleichzeitig musste er gegen Rudolf eingreifen, weil sich die von dem Erzherzog usurpierten Titel häuften. Schon im Jahre 1359 trat Rudolf IV. mit dem Titel Erzherzog von Pfalz, der Höchste Jägermeister, Herzog von

Schwaben und Elsaß. Der Erzherzog musste auf oben angeführte Titel verzichten. Den Titel Erzherzog ließ Kaiser für Österreich und Steiermark großzügig so gelten. Was er aber nicht duldete war irgendeine Erwähnung vom "Palatinum", eigentlich kaiserlichen Palasthügel Roms, was verschiedenste kaiserliche Ämter andeuten mochte (Hamannová, 1996, S. 365).

Ein wichtiger Verdienst des ersten österreichischen Erzherzogs war die Erwerbung des Tirols für Habsburger und Österreich. Im Winter 1363 – 1364 verstarb Meinhard III. von Wittelsbach (Hamannová, 1996, S. 366). Rudolf IV. eilte damals nach Tirol, wo ihm in Bozen, italienisch Bolzano, die Herzogin Margarethe ihr Land übergab. Dieser historischer Akt begann die Geschichte Tirols als Bestandteil der österreichischen Länder. Erst nach dem I. Weltkrieg, fiel 1919 der südlichere Teil an das 1861 geeintes Königreich Italien.

Abschluss

Was sich unter der Regierung des mächtigen Erzherzogs Rudolf IV. ereignete, waren (neben den Krönungen der ersten Habsburger Könige der vorangegangenen Zeit) wichtige historische Ereignisse Österreichs, die die Basis für eine zentrale Rolle der Habsburger Erbländer in Europa schafften. Staatlicher Talent, Intellekt, Zielstrebigkeit und Geduld waren sicher für das kaiserliche Geschlecht die richtige, wenn nicht die beste Voraussetzungen auf dem europäischen Schachbrett. Manche Länder verschwanden im Laufe der Jahrhunderte während *felix Austria floruit*. Seit der Hälfte des 2. Jahrtausend u. Z. wurden Habsburger nicht nur zu Kaisern des Reiches, zu ungarischen und böhmischen Königen, sondern auch zum Machtfaktor der Weltgeschichte.

Die Krise des Kaisertums nach dem Ableben der Staufer hatte die Habsburger zuerst auf den königlichen Thron als römisch-deutsche Herrscher hervorgehoben, dann aber durch den Antritt der neuen kaiserlichen Dynastie der Luxemburger wurde Habsburgers Streben nach der Kaiserkrone und nach dem Erheben Österreichs auf ein Königreich durchkreuzt. Kaiser Karl IV. hatte kein Interesse, die Macht des geerbten Böhmens zu schwächen in dem er direkt in der Nachbarschaft sein Spiegelbild errichten würde.

Literatur

ČORNEJ, P. et al. 1997. *Evropa králů a císařů*. Praha: Nakladatelství I. Železný.

EDER, F. X. et al. 2021. *Die Welt der Habsburger*. <<https://www.habsburger.net/de/personen/habsburger/friedrich-iii-der-schone>> [14.11.2021]

GUNKEL, CH. 2009. Angriff auf der Flanke. In: *Der Spiegel. Geschichte*, Nr. 6, 2009. Die Habsburger. Aufstieg und Fall der mächtigsten Familie Europas. Hamburg: Spiegel-Verlag Rudolf Augstein, s. 32.

HAAG, S. et al. 2018. *Falsche Tatsachen*. Wien: KHM, S. 5 – 187.

HAMANNOVÁ, B. 1996. *Habsburkové*. Praha: Brána, S. 364 – 366.

HOTZ, J. et al. 2003. *Der Brockhaus. Geschichte. Personen. Daten Hintergründe*. Leipzig: Brockhaus, S. 965, 967

HUBER, A. 1865. *Geschichte des Herzogs Rudolf IV*. Innsbruck: Wagner'sche Universitäts – Buchhandlung.

KOCH, K. 2006. Kaiser Friedrich II. (1212 – 1250). In: HARTMANN, G., SCHNITH, K. (eds.) *Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag, S. 319 – 351

KOLLMANN, CH.; SEIDEL K. 2021. *Domkirche St. Stephan*. <<https://www.stephanskirche.at/history.php>> [15.11.2021]

MCGUIGAN, D. G. 2016. *Familie Habsburg. Glanz und Elend eines Herrscherhauses*. Wien, München: Ullstein, S. 670.

SPĚVÁČEK, J. 1979. *Karel IV. Život a dílo*. Praha: Svoboda, S.173, 234 – 235, 285.

ULLMANN, E. 1981. *Die Welt der gotischen Kathedrale*. Berlin: Union, S. 229.

Kontakt:

Mgr. Tomas Maier, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1/b, 841 04 Bratislava
Emailová adresa: maier.nemcina@gmail.com

VÝSLEDKY PRIESKUMU ÚROVNE INTERKULTÚRNYCH JAZYKOVÝCH INTERAKCIÍ MEDZI ŠTUDENTMI V PROSTREDÍ SOCIÁLNYCH SIETÍ

RESULTS OF A SURVEY OF THE INTERCULTURAL LANGUAGE INTERACTIONS LEVEL AMONG STUDENTS IN THE SOCIAL NETWORKS ENVIRONMENT

ALEXANDRA MANDÁKOVÁ

Abstrakt

V príspevku sú predstavené výsledky online prieskumu zrealizovaného v období online výučby počas pandémie ochorenia COVID-19 v roku 2021 dotazníkovou formou medzi študentmi prvého stupňa univerzitného štúdia ekonomického zamerania v Slovenskej republike. Jeho cieľom bolo zistiť prvky medzikultúrnej komunikácie počas jazykovej interakcie, príp. mieru plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie u respondentov – študentov minimálne dvoch cudzích jazykov. Slovenská republika sa svojou centrálnou polohou v rámci kontinentu logicky stále viac stáva multikultúrnou a preto analyzujeme výskyt rôznych rodných jazykov v rámci skúmanej vzorky.

Kľúčové slová: interkultúrna komunikácia, plurilingválna a plurikultúrna kompetencia, translanguaging, ESP, online výučba, sociálne siete.

Abstract

The paper presents the results of an online survey conducted in the period of online teaching during the COVID-19 pandemic in 2021 in a questionnaire form among students of the first degree of university studies in economics in the Slovak Republic. Its aim was to identify elements of intercultural communication during language interaction, or the degree of plurilingual and pluricultural competence among respondents - students of at least two foreign languages. The Slovak Republic, with its central location within the continent, is logically becoming increasingly multicultural, and therefore we analyze the occurrence of different native languages within the sample.

Keywords: intercultural communication, plurilingual and pluricultural competence, translanguaging, ESP, online teaching, social networks.

Úvod

Výsledky online prieskumu medzi vysokoškolskými študentmi, v ktorom sme sa zamerali na fenomén plurilingvizmu a jeho prejavy v plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencii hovorcov rôznych jazykových skupín počas komunikácie na sociálnych sieťach, sme získavali analyzovaním dát z odpovedí respondentov. Narastajúci počet jazykových zručností študentov podporených pokročilými digitálnymi technológiami spájajúcimi ľudí po celom svete, ale taktiež vhodne situovaná geografická poloha Slovenskej republiky, poskytujú naozaj vhodné podmienky na rozvoj a skúmanie týchto vyššie uvedených zručností a kompetencií, dokonca by absencia podobných výskumov znamenala nepovšimnutie si tak významného fenoménu. Slovensko ako už tradične viacjazyčná krajina, ako aj jeho viaceré regióny, sú známe tým, že mnohí tu žijúci obyvatelia hovoria alebo hovorili viac ako iba jednou rečou. Bežným javom nedávnej minulosti, ale aj súčasnosti sú tzv. trojjazyčné regióny, ako napr. oblasť starej Bratislavy a pod., aj keď v súčasnosti sa fenomén prirodzeného trilingvizmu už do značnej miery oslabuje.

Súčasná migrácia občanov za štúdiom alebo prácou do okolitých európskych i vzdialenejších krajín podporuje rozvoj plurilingvizmu a plurikultúrnej kompetencie. Obmedzenia v súvislosti s pandémiou COVID- 19 však medzijazykovú a interkultúrnú výmenu obyvateľstva komplikujú, čím sa ťažisko presúva do online prostredia sociálnych sietí. Preto sme využili modernú platformu na uskutočnenie nášho prieskumu. Výsledky prieskumu odzrkadľujú zmenu spoločenskej klímy, taktiež poznačenej bojom proti pandémie ochorenia COVID- 19 v roku 2021, ktorá so sebou priniesla aj rýchly prechod na formy dištančnej výučby aj celkové zhustenie množstva komunikácie študentov prostredníctvom sociálnych sietí a internetu. Hlavným cieľom prieskumu bolo pozorovať prítomnosť plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie u respondentov a ich odraz v komunikácii študentov počas online dištančnej formy hodín jazykovej výučby, ako aj počas ich súkromnej komunikácie na sociálnych sieťach.

Teoretický základ výskumnej problematiky

Skúmanie používania rôznych jazykov pri komunikácii na sociálnych sieťach z hľadiska viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie alebo translanguagingu znamená citlivo rozlišovať medzi spomínanými zručnosťami, ktoré pri reálnej komunikácii splyvajú a navzájom sa prelínajú. V každodennej školskej praxi nám teoretické poznatky pomáhajú stanoviť spôsob ako jednotlivé javy odlišiť, identifikovať a klasifikovať. V našom prieskume sme vychádzali z nasledovných teoretických základov:

Plurilingvalizmus a plurikulturalizmus

Termínom *plurilingvalizmus* (výraz je bližší k pôvodnému internacionalizmu, z ktorého pochádza) alebo *plurilingvizmus* môžeme označiť používanie alebo schopnosť jednotlivca používať viac jazykov ako sú dva jazyky. Tento lingvistický a kulturologický fenomén môžeme teda nazvať aj viacjazyčnosťou. Dôležitým aspektom je fakt, že plurilingvalizmus/plurilingvizmus profituje z koexistencie vedomostí o jednotlivých jazykoch, ktoré sa navzájom pozitívne ovplyvňujú. Aby sme učiach sa mohli považovať za plurilingválne a plurikultúrne osobnosti, musíme ich viesť k využívaniu všetkých ich jazykových znalostí a povzbudzovať ich, aby dokázali rozlišovať medzijazykové a interkultúrne podobnosti ako aj odlišnosti. (CEFR, 2018). Zároveň je plurilingvizmus aj osobnostnou črtou, ktorá sa prejavuje v akcii komunikačnej situácie – stavom resp. výsledkom procesu učenia sa jazykov (Bernaus et al., 2007), ktorý je chápaný v kontexte plurikulturalizmu. „*Jazyk je nielen významným aspektom kultúry, ale aj prostriedkom ku kultúrnym prejavom.*“ Aj z tohto dôvodu môžeme uviesť, že obidve tieto kompetencie jedinec – plurilingvalizmus aj plurikulturalizmus, sú vzájomne nerozlučiteľne spojené.

Plurilingvalizmus vs. Multilingvalizmus

V praxi sa fenomén plurilingvalizmu najčastejšie prejavuje schopnosťou jedinca plynulo v komunikácii prechádzať z jedného do druhého a do ešte ďalšieho jazyka. Plurilingvalizmus (plurilingvizmus), na rozdiel od multilingvalizmu, v jazykovej praxi tiež profituje z koexistencie vedomostí o jednotlivých jazykoch, pričom sa tieto jazyky navzájom pozitívne ovplyvňujú, čím sa v konečnom dôsledku dosiahne ešte vyššia miera komunikačnej zručnosti.

V porovnaní s týmto, „*multilingvizmus (aj multilingvalizmus, mnohojazyčnosť alebo kolektívna mnohojazyčnosť), ktorý sa líši od plurilingvizmu, predstavuje znalosť viacerých jazykov, resp. koexistenciu rôznych jazykov v danej spoločnosti*“ (SERR, 2006, In: Habrmanová, 2017). Multilingvizmus teda neupriamuje svoju pozornosť striktne len na jednotlivca, ale aj na skupinu ako celok alebo dokonca na celú spoločnosť, ide teda už aj o

spoločenský fenomén, vyskytujúci sa v rôznych spoločenských úrovniach a sociálnych skupinách.

Plurilinguálna a plurikultúrna kompetencia

Ako uvádzajú Coste, Moore a Zarate (2009), „*plurilinguálna a plurikultúrna kompetencia sú spojené so schopnosťou používať jazyky pre účely komunikácie a so schopnosťou vstúpiť do interkultúrnej interakcie, v ktorej osoba, považovaná za sociálneho činiteľa disponuje zručnosťami používania viacerých jazykov rôznych úrovní.*“ Práve na úroveň plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie našich respondentov – študentov sme sa podrobnejšie zamerali v našom online prieskume na sociálnych sieťach.

Asymetria plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie

Z pozorovacej praxe používania viacerých jazykov môžeme zhodnotiť, že plurilingválna a plurikultúrna kompetencia je zvyčajne nevyrovnaná a nesúmerná jedným alebo aj viacerými smermi aj spôsobmi používania. Znamená to, že všeobecná jazyková zručnosť sa môže líšiť podľa jazyka – napr. niekto môže excelentne hovoriť dvomi jazykmi, avšak dobrú zručnosť písania bude mať iba v jednom z týchto jazykov a čiastočne môže ten istý jednotlivec ovládať porozumenie písanej formy tretieho jazyka, avšak v ňom má len veľmi obmedzenú zručnosť hovorenia a pod.

Fenomén „Translanguaging“

Ako postuloval J. Cummins (1979, 1980) hoci „*navonok sa zdá, že jazykové systémy sú navzájom nezávislé, existuje medzi nimi istá kognitívna závislosť, ktorú zaznamenávame ako jazykový transfer.*“ Súčasný výskumy poukazujú, že hoci bilingválny jedinec má záujem hovoriť len jedným jazykom, aktivujú sa mu v mozgu všetky jazyky (Kroll, Bobb, & Hoshino, 2014), ktorými aktívne alebo pasívne disponuje.

Ako uvádza Jursová-Zacharová translanguaging v škole „*znamená každodenné využívanie viacerých jazykov súčasne na hodine v triede*“ (Jursová Zacharová, 2019).

Metodika výskumu

Výskum bol realizovaný online v mesiacoch január, február a marec 2021. Dotazník pozostával zo 17 otázok s možnosťou výberu z viacerých odpovedí, z ktorých štyri otázky boli zamerané na zisťovanie nominálnych informácií o respondentoch (pohlavie, vek, typ štúdia, materinský jazyk atď.). Druhá časť prieskumu, ktorá pozostávala z 13 otázok, bola zameraná na zistenie rodného jazyka, aktívnych alebo pasívnych znalostí rôznych jazykov a na použitie špeciálnych fráz, ako aj na zisťovanie možných komunikačných výpadkov respondentov.

Odpovede respondentov boli následne vyhodnotené ako percentuálny podiel vzhľadom na celú vzorku študentov. V niektorých otázkach mohli opýtané osoby označiť súčasne viacero možností.

Vzorka respondentov

Náš prieskum viacjazyčnosti na sociálnych sieťach sa uskutočnil na vzorke 221 študentov (N = 221) prvého stupňa (bakalárskeho) denného a diaľkového vysokoškolského štúdia na fakultách s ekonomickým zameraním (Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovenská republika). Prieskum sa uskutočnil anonymne. Všetci respondenti boli v čase zadávania prieskumnej ankety študentmi rôznych úrovní predmetu ESP (English for Specific Purposes) so zameraním na Obchodnú angličtinu (Business English) a minimálne ešte jedného odborného jazyka (financie a obchod).

V skúmanej vzorke sa nachádzalo 71 % (156) žien a počet osôb opačného pohlavia činil 29 % (65) mužov. Vekové zloženie probandov je prevažujúce v skupine 20-25 rokov (171

respond., 77 %). Ďalej sa v signifikantnej miere vyskytujú aj tínedžeri v rozmedzí veku 15-19 rokov (48 respond., 22 %).

Cieľ prieskumu

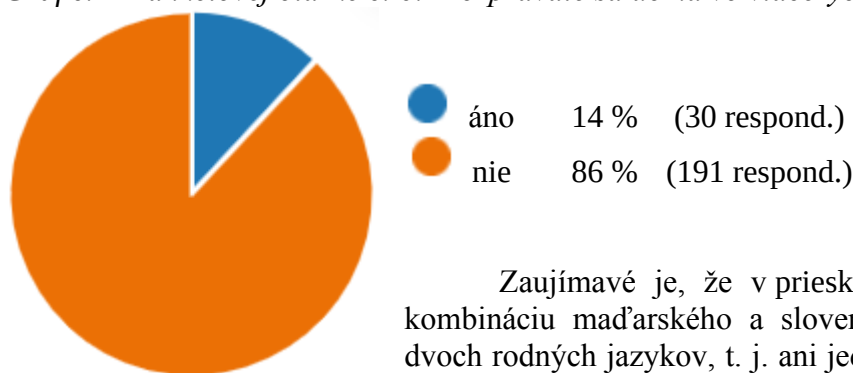
Cieľom prieskumu bolo zistiť, či respondenti boli obohatení pri ich vzájomnej komunikácii s cudzojazyčnými komunikačnými partnermi na sociálnych sieťach a tiež stanoviť, do akej miery je tento typ komunikácie prínosom pre obidve strany z hľadiska plurikultúrnej kompetencie a plurilingvalizmu alebo translanguagingu. Zároveň bolo cieľom preskúmať do akej miery respondenti získavajú informácie o jazyku, krajine a kultúrnom prostredí svojho cudzojazyčného komunikačného partnera z tejto komunikácie.

Výsledky prieskumu

Materinský jazyk získaný takpovediac „od kolísky“ je signifikantným komunikačným prvkom, ktorý ovplyvňuje vnímanie aj všetkých ďalších „nematerinských“ jazykov počas života. V odpovediach na anketovú otázku č. 5 označila väčšina respondentov za svoj materinský jazyk práve úradný jazyk našej krajiny, čiže slovenský jazyk – 82% (182 z celkovo 221 respondentov). Na druhom mieste boli respondenti s materinským jazykom ukrajinským – 9% a s ruským materinským jazykom na treťom mieste – 6%, čo bolo spôsobené vysokým percentom zahraničných študentov pochádzajúcich z Ukrajiny a Ruska na univerzitách a školách vyššieho typu v čase administrovania prieskumu. Na štvrtom mieste sa umiestnili respondenti s rodným jazykom maďarským – 5%, čo vyplýva z existencie početnej maďarskej národnostnej menšiny žijúcej prevažne v južnej a juhovýchodnej časti Slovenskej republiky.

Odpovede na otázku č. 6, či respondenti doma používajú na komunikáciu viaceré jazyky ukázali, že väčšina respondentov 86% – 191 (N = 221) doma používa len jeden jazyk, t. j. sú monolingválni. Iba 14% - 30 respondentov uviedlo, že doma hovoria viacerými ako len jedným jazykom. Respondenti mali možnosť uviesť viacero jazykov ako svoje rodné jazyky. Najvyššie „skóre“ bolo zaznamenané v jedinom prípade, v ktorom „trilingválny“ respondent uviedol až 3 jazyky ako svoje materinské jazyky, konkrétne "ruský", "ukrajinský" a "anglický- britská angličtina".

Graf č. 1 k anketovej otázke č. 6: Rozprávate sa doma vo viacerých jazykoch?



Zaujímavé je, že v prieskume respondenti neuviedli kombináciu maďarského a slovenského jazyka ako svojich dvoch rodných jazykov, t. j. ani jeden respondent sa neoznačil za rodeného hovorcu zároveň slovenského a maďarského jazyka, čo v krajine s prevažujúcou maďarskou národnostnou menšinou (Slovenská republika) možno považovať za zvláštne a aj výpovedné, pretože v otázkach č. 6 a 8 takmer všetci respondenti s rodným jazykom maďarským uvádzajú, že aktívne požívajú aj slovenský jazyk.

Z odpovedí na anketovú otázku č. 8, aké jazyky respondenti používajú na komunikáciu okrem ich materinského jazyka, s možnosťou označiť viacero možností vyplynulo, že drvivá väčšina dopytovaných respondentov, teda 92% – 203 používa na komunikáciu anglický jazyk okrem svojho materinského jazyka, môžeme teda konštatovať, že anglický jazyk je stále viac a viac linguou francou aj v online ére komunikácie. Na druhom mieste respondenti používajú

okrem svojho materinského jazyka nemecký jazyk 30% – 67, na treťom mieste český jazyk 22% – 48, na štvrtom mieste ruský jazyk 14% – 30 a na piatom mieste španielsky jazyk 8% – 18 zo všetkých odpovedí.

V rámci celého súboru respondentov (N = 221) používa na svoju komunikáciu ešte jeden ďalší jazyk okrem svojho vlastného rodného jazyka 40% 88 respond., 39% – 87 respondentov používajú dva prídavné jazyky, 4% – 9 respondentov používa až tri jazyky na svoju komunikáciu okrem rodného jazyka, 2% – 5 respondentov používa aspoň štyri cudzie reči okrem vlastného rodného jazyka a necelé percento, 0,9% (2 respondenti), používa na komunikáciu dokonca päť ďalších jazykov okrem materinského jazyka. Z uvedeného vyplýva, že väčšina respondentov používa na komunikáciu na sociálnych sieťach minimálne dva rôzne jazyky okrem svojho materinského jazyka. Používanie štyroch alebo piatich rôznych jazykov na komunikáciu na sociálnych sieťach, okrem rodného, je však už pomerne zriedkavým javom.

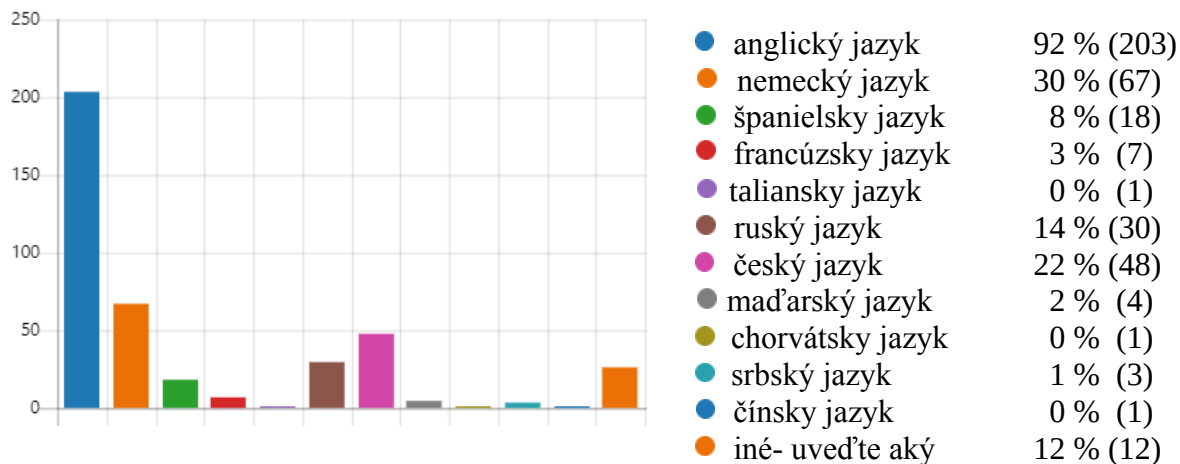
Za zaujímavé možno považovať zistenie, že podskupina študentov označila za svoj materinský jazyk jeden z cudzích jazykov t. j. iný ako slovenský jazyk (ide zrejme o príslušníkov národnostných menšín alebo študentov zo zahraničia), z čoho vyplýva, že najpoužívanším jazykom pre ich komunikáciu po angličtine je slovenský jazyk. Anglický jazyk označilo 30 respondentov a slovenský jazyk 16 respondentov. Z tohto zistenia môžeme vyvodiť záver, že úradný jazyk krajiny aktuálneho pobytu respondentov, v tomto prípade slovenský jazyk, je tiež lingua franca pre ich komunikáciu, ruka v ruke s anglickým jazykom.

Otázka č. 11: V prípade komunikácie s cudzojazyčným hovorcom na sociálnych sieťach používate jazyky... respondenti potvrdili, že na komunikáciu používajú najmä anglický jazyk ako *lingua franca* t. j. 90% – 200 zo všetkých odpovedí. 14% – 32 zo všetkých predložených odpovedí respondentov uviedlo, že pri komunikácii používajú materinský jazyk svojho komunikačného partnera na sociálnych sieťach.

Translanguaging a plurilingválna kompetencia v skúmanej vzorke respondentov

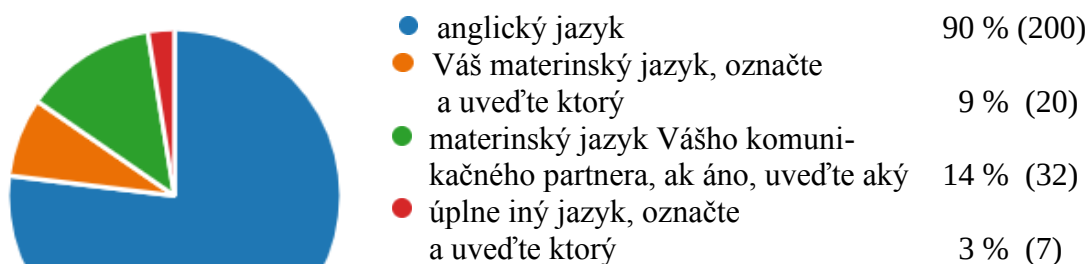
Analýza vzorky odpovedí na otázku č. 6 naznačuje, že vo svojom prirodzenom domacom prostredí respondenti používajú prevažne len jeden jazyk pre potreby každodennej komunikácie. Avšak, z odpovedí na anketovú otázku č. 8. „Ktoré jazyky používate pri komunikácii na sociálnych sieťach okrem Vášho materinského jazyka?“, pomerne jednoznačne vyplýva, že pri komunikácii respondentov - študentov na internete sa jednoznačne pohybujeme v prostredí s aktívnym používaním viacerých jazykov.

Graf č. 2 k anketovej ot. č. 8: Ktoré jazyky používate pri komunikácii na sociálnych sieťach okrem Vášho materinského jazyka? (pozn.: v zátvorke je uvedený počet respondentov a pripomíname, že v otázke bolo možné vybrať viacero odpovedí súčasne)



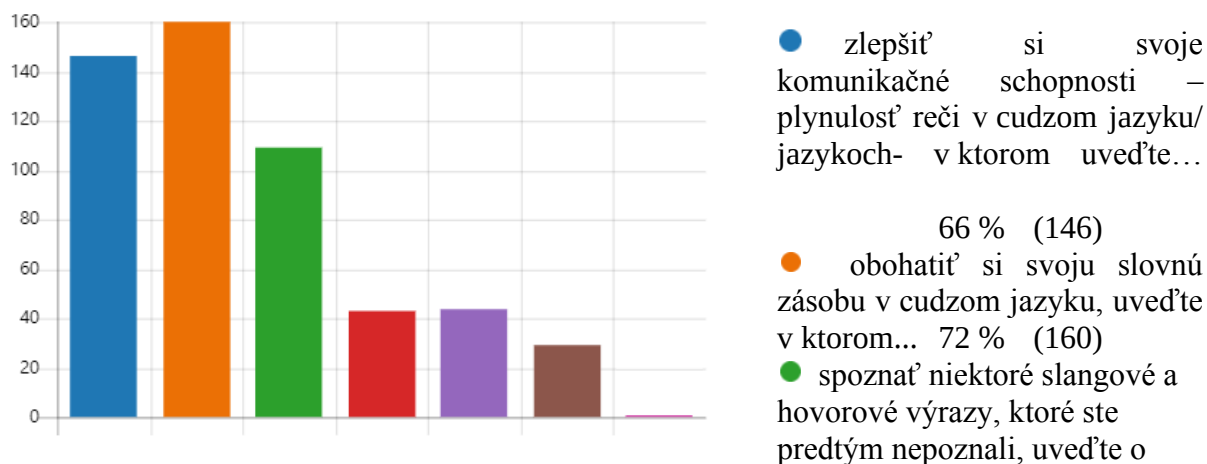
Z odpovedí na otázku č. 11 V prípade komunikácie s inojazyčným hovorcom, používate na komunikáciu prevažne ktorý jazyk?, vyplynulo, že respondenti pri komunikácii so zahraničným partnerom používajú v drvivej väčšine iný ako svoj materinský jazyk, t. j. až 91 % - 179 probandov resp. iba 9% používa pri komunikácii s partnerom z iného jazykového prostredia svoj materinský jazyk.

Graf č. 3 k anketovej ot. č. 11: V prípade komunikácie s inojazyčným hovorcom, používate na komunikáciu prevažne...



Za povšimnutie stojí aj ukážka uvažovania istého študenta, ktorý ako odpoveď uviedol: „...s kýmkoľvek komunikujem, ak mám prekladač;“, ktorou naznačuje, že dokáže komunikovať takmer s ľubovoľným cudzojazyčným partnerom, ak má k dispozícii internetový prekladač. Môžeme polemizovať o kvalite alebo úrovni takejto komunikácie, bez širších znalostí gramatiky, morfológie, syntaxe alebo idiémov jazyka komunikácie. Súčasné dostupné softvérové prekladače majú tendenciu k zlepšovaniu svojich výstupov z hľadiska slovnej zásoby aj stylistickej kvality preložených textov a to aj prostredníctvom algoritmov strojového učenia a umelej inteligencie. Avšak zatiaľ nám nie je známa technológia, ktorá by dokázala plne nahradiť ľudský prvok pri procese prekladania. Pre zaujímavosť uvádzame, že medzi najznámejšie internetové prekladače patria Google Translate, Bing Translator, ale za zmienku stojí vďaka dobrým referenciám aj v štatistikách obľúbený prekladač DeepL Translate, ovládajúci strojové učenie sa a využívajúci umelú inteligenciu, ktorá na základe akcií používateľov zaznamenáva opravné zásahy používateľa do automatického strojového prekladu a tieto zmeny/chyby eviduje, analyzuje a poučí sa z nich.

Graf č. 4 k anketovej ot. č. 13: V prípade, že na komunikáciu prostredníctvom sociálnej siete alebo sietí používate cudzí jazyk používaný v niektorej inej krajine, pomohlo Vám toto používanie cudzieho jazyka na sociálnej sieti? (pozn.: v zátvorke je počet respond., ktorí označili danú možnosť)



ktoré jazyky alebo výrazy ide 49 % (109)

- spoznať niektoré idiomatické zvraty používané v cudzom jazyku ako napr. anglický idiom: „Don't count your chickens before they are hatched.“ Čomu zodpovedá slovenské porekadlo: „Nekrič hop, kým nepreskočíš.“ 19 % (43)
- získať vedomosti o kultúre krajiny, kde sa používa spomínaný cudzí jazyk. Uveďte cudzí jazyk a krajinu... 20 % (44)
- získať informácie o sociálnej a politickej situácii v danej krajine. Uveďte krajinu a jazyk, ktorý ste používali... 13 % (29)
- Iné 0 % (1)

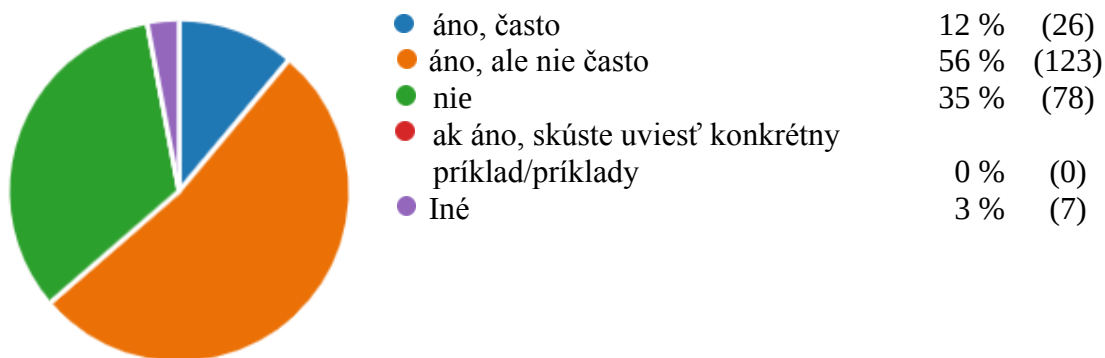
Z anketovej otázky č. 13 vieme vyčítať, že obohatenie pri komunikácii v rôznych jazykoch je naozaj mnohoraké. Množiny odpovedí sa navzájom prelínajú, z čoho vyplýva, že niektorí študenti uviedli viacero odpovedí súčasne. Počet odpovedí celkovo: 630 (N = 221)

Respondenti uviedli, že sa naučili niektoré aj v mládežníckom slangu používané špeciálne idiomy alebo frázy z komunikácie (odpovede na ot. č. 17) s ich cudzojazyčným partnerom na sociálnych sieťach. Ako príklady môžeme uviesť nasledovné:

- “the apple of discord” – „jablko sváru“
- “low-key” – „do určitej miery“, ale aj vo význame „byť tajnostkársky, uzavretý, mlčanlivý“
- “Put your John Hancock on here, please” – „Podpíšte to tu, prosím.“

Ako kuriozitu a krásny príklad takzvaných jazykových false friends v slovenskom a českom jazyku, v ktorom si respondent spomenul, že v minulosti na priateľovu otázku, „...ktoré sú moje najobľúbenejšie lúšteniny“, v slov. význame sa pýta na obľúbené strukoviny, odpovedal/a „sudoku“. (false friends: české lúšteniny vs. slovenské lúštiť, napr. krížovku)

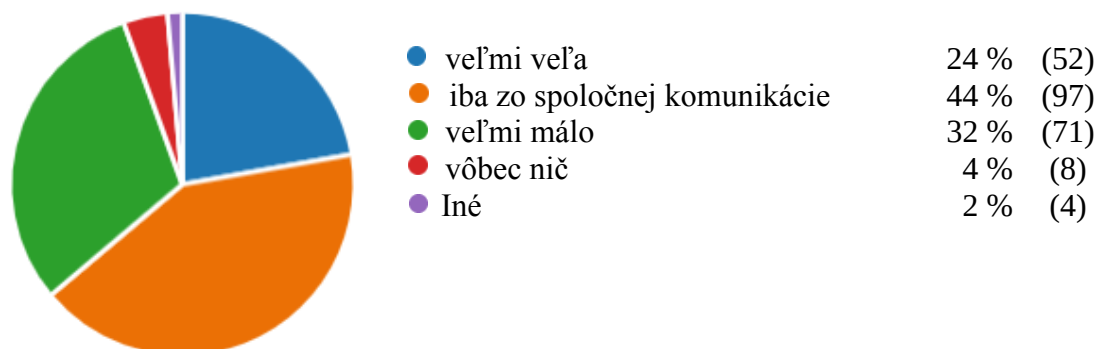
Graf č. 5 k anketovej ot. č. 17: *Prekvapilo Vás u inojazyčného priateľa použitie nejakého zvláštneho ustáleného slovného spojenia idiómu, prirovnania, metaforu alebo metonymie, porekadla a pod., ktorému ste nerozumeli a museli pátrať po jeho význame alebo ho požiadať o vysvetlenie?*



Plurikultúrna kompetencia v skúmanej vzorke respondentov

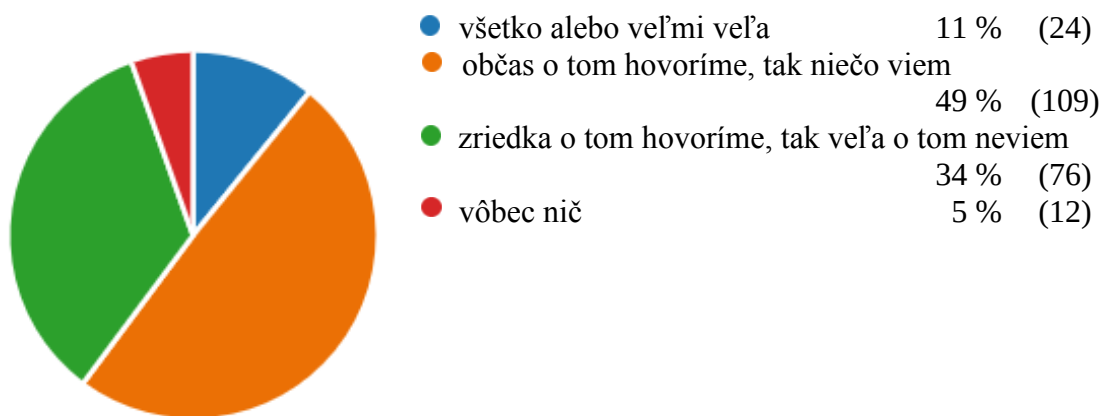
Zo súboru odpovedí na otázku č. 14 môžeme zhodnotiť, že existuje pomerne dobrá všeobecná znalosť kultúrnych reálií krajiny inojazyčných komunikačných partnerov medzi študentmi, ktorá, ako poznáme z praxe, implikuje aj používanie plurikultúrnej kompetencie, obzvlášť u študentov používajúcich viac ako dve rôzne cudzie reči, okrem materinského jazyka, tiež na rozšírenie a obohatenie vzájomnej komunikácie v zmysle plurilingvalizmu.

Graf č. 6 k anketovej ot. č. 14. Koľko viete o domovských krajinách inojazyčných priateľov a ich kultúre, napr. hlavnom meste, pamiatkach, tradíciách, aktuálnej ekonomickej alebo politickej situácii v regióne, kde žijete?



V prieskume sme zisťovali aj rozvíjanie plurikultúrnej kompetencie vzájomnou komunikáciou s inojazyčnými partnermi v cudzom jazyku otázkou č. 15: „Koľko informácií ste sa dozvedeli práve od svojich inojazyčných priateľov o ich krajine?“ Respondenti uviedli, že občas komunikujú so svojimi priateľmi alebo komunikačnými partnermi v cudzích jazykoch aj o ich kultúre, napr. hlavnom meste, pamiatkach, tradíciách, aktuálnej ekonomickej alebo politickej situácii v regióne, kde žijú, a pod. 49% respondentov uviedlo, že sa od svojich cudzojazyčných komunikačných partnerov dozvedeli určitú mieru poznatkov o ich krajine, kultúre a polit. situácii, avšak tento zdroj informácií má pre nich skôr doplňujúci charakter.

Graf č. 7 k otázke č. 15: Koľko informácií ste sa dozvedeli práve od svojich inojazyčných priateľov o ich krajine?



Záver

Odpovede respondentov ukazujú, že študenti majú pomerne dobrú úroveň orientácie vo všeobecných kultúrnych znalostiach prostredia ich cudzojazyčných komunikačných partnerov. O tomto svedčí napr. anketová ot. č. 14.: „Koľko viete o domovských krajinách inojazyčných priateľov a ich kultúre, napr. hlavnom meste, pamiatkach, tradíciách, aktuálnej ekonomickej alebo politickej situácii v regióne, v ktorom žijú?“, v ktorej 24 % opýtaných, t. j. 52 študentov, vybralo práve možnosť „veľmi veľa“. Na základe týchto výsledkov a tiež za predpokladu, že vysoká znalosť kultúrnych reálií implikuje aj značne zvýšenú mieru používania a prítomnosti prvkov plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie, či translanguagingu, je možné vyhlásiť, že respondenti sa naozaj zdokonaľujú vo všetkých týchto uvedených zručnostiach. Čo nakoniec potvrdzujú aj odpovede na iné anketové otázky. Vyššiu úroveň výmeny znalostí a vzájomného

obohacovania sa počas online komunikácie v rôznych jazykoch a získavanie kultúrnych informácií vyplýva aj z odpovedí na otázku č. 13: „V prípade, že na komunikáciu prostredníctvom sociálnej siete alebo sietí používate cudzí jazyk používaný v niektorej inej krajine, pomohlo Vám toto používanie cudzieho jazyka na sociálnej sieti?“ Vo svojich odpovediach každý člen skúmanej vzorky označil z viacerých možností v priemere takmer tri benefity, ktoré mu komunikácia s inojazyčným partnerom prináša.

Z prieskumu teda pomerne jednoznačne vyplýva, že respondenti – študenti sú obohatení zo vzájomnej komunikácie s inojazyčnými partnermi, ktorá im ďalej pomáha rozvíjať ich komunikačné zručnosti t. j. ich plurilingválna a plurikultúrna kompetencia je na dobrej a prakticky použiteľnej úrovni.

Celkovo môžeme konštatovať, že väčšina respondentov je prevažne monolingválna z hľadiska ich materinského jazyka 82% (N = 221), avšak až 92% – 203 používa na komunikáciu anglický jazyk okrem svojho materinského jazyka, teda ako *lingua franca*. Celkovo je zrejmé, že respondenti, ak aj prevažne pochádzajúci z monolingválneho prostredia, používajú na svoju vzájomnú komunikáciu viaceré jazyky. Väčšina respondentov používa na komunikáciu na sociálnych sieťach minimálne dva rôzne jazyky okrem svojho materinského jazyka.

Pri skúmaní fenoménu „translanguaging“ sme prišli k záveru, že študenti aj pri komunikácii na sociálnych sieťach, či už v riadenej situácii, akou je napr. online vyučovacia hodina cudzieho jazyka alebo aj pri ich súkromnej online komunikácii s inojazyčným hovorcom pravidelne uplatňujú v komunikačnej praxi princípy „translanguagingu“ v zmysle prispôsobenia svojho komunikačného posolstva danej situácii a jazykovej praxi. Príkladom dobrej praxe fenoménu „translanguaging“ sú zahraniční študenti, ktorí prirodzene používajú počas svojho štúdia viacero jazykov a obohacujú tak plurilingválne a plurikultúrne kompetencie svojich spolužiakov. „Translanguaging“ v zmysle prirodzenej prítomnosti viacerých jazykov aj v prostredí online dištančnej výučby by preto mal byť podporovaný a viac prítomný počas osvojovania si cudzích jazykov, ale aj iných odborných predmetov. Komunikácia v online prostredí je vo všeobecnosti už neoddeliteľnou súčasťou našich životov a preto sa výsledky nášho prieskumu môžu stať podkladom pre ďalšie skúmanie tejto inšpiratívnej problematiky.

Literatúra

BERNAUS, M. et. al. 2007. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for modern languages, Project website: [www.ecml.at/mtp2/LEA/].

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. 2009. *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe. [www.coe.int/lang].

CUMMINS, J. 1979. *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. Review of Educational Research, 49 (2), s. 222 – 251.

CUMMINS, J. 1980. *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. TESOL Quarterly, 14 (2), s. 175 – 187.

HABRMANOVÁ, S. 2017. *Všetci sme viacjazyční*. NCP VaT pri CVTI SR, uverejnené na portáli Spoločenské vedy 23.1.2017

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2019. Viacjazyčný prístup vo vzdelávaní. In: *Pedagogická revue*, 2019, roč. 66, č. 3, s. 49 – 52.

Key aspects of the CEFR for teaching and learning. 2018. In: *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. s. 25 – 44. [https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989]

KROLL, J. F., BOBB, S. C., HOSHINO, N. 2014. *Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain*. Current Directions in Psychological Science, 23(3), s. 159 – 163.

Kontakt:

PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: alexandra.mandakova@euba.sk

K FUNKCI GASTRONOMICKÝCH MOTIVŮ V DRAMATICKÉ TVORBĚ YASMINY REZY

TOWARDS THE FUNCTION OF FOOD MOTIFS
IN THE DRAMATIC WORK BY YASMINA REZA

JIŘINA MATOUŠKOVÁ

Abstrakt:

Článek se zabývá analýzu motivů spojených s gastronomií v dramatickém díle současné francouzské spisovatelky Yasmíny Rezy. Zaměřuje se na analýzu dramat *Tři verze života*, *Bůh masaku* a *Bella figura*, ve kterých motivy spojené se stravou prostupují celou dějovou linií a významně se podílejí na vzniku a vývoji zápletky. Roli gastronomických motivů článek analyzuje jak z hlediska kompozičního a tematického, tak i v souvislosti s jazykovou a situační komikou.

Klíčová slova: současné francouzské drama, Yasmina Reza, jídlo, jazyková komika, situační komika.

Abstract:

The article deals with the function of motifs connected with gastronomy in the dramatic work of the contemporary French writer Yasmina Reza. It focuses on the analysis of plays *Life x 3*, *God of Carnage* and *Bella Figura*, in which the motifs associated with the diet permeate the entire storyline and play a significant role in the creation and development of the plot. The article analyses the role of gastronomic motifs both in terms of composition and themes, as well as in connection with language and situational comic.

Keywords: Contemporary French drama, Yasmina Reza, food, comic of language, comic of situation.

Úvod

Yasmina Reza (*1959), současná francouzská dramatička, romanopiskyně, scénáristka a herečka, je prozatím autorkou deseti divadelních her. Za dvě svá raná dramata, *Rozhovory po pohřbu* (*Conversation après un enterrement*, 1987) a *Kumšt* (*Art*, 1995), obdržela prestižní Molièrovu cenu v kategorii nejlepší autor roku. Právě díky úspěchu dramatu *Kumšt* se Reza dostala do povědomí čtenářů a diváků i za hranicemi Francie. Autorčina dramatická tvorba je obtížně žánrově definovatelná. Yasmina Reza bývá obvykle označována jako autorka, která navazuje na odkaz buržoazního dramatu, které spojuje komiku s tragikou. Ostatně její divadelní hry bývají chápány právě jako komedie s vážným námětem. Zároveň jsou to dramata konverzační s nenáročnou výpravou, která se odehrávají nejčastěji v rodinném kruhu, případně v úzkém kruhu přátel, často v jediné místnosti, a počet postav bývá omezen na čtyři až pět. Reza obvykle zobrazuje postavy středního věku, čtyřicátníky či padesátníky, které zachycuje ve vypjatých situacích, kdy nejsou postavy s to udržet nervy na uzdě, odhazují veškerou společenskou přetvářku a odhalují své opravdové nitro. Jedná se tedy o divadlo, které není možné jednoznačně zařadit ke konkrétnímu literárnímu proudu nebo tendenci:

Jak definovat Reziny divadelní hry? Je to divadlo bulvární, divadlo intimní, je to společenská satira? Je to divadlo intelektuální a elitářské, nebo divadlo lidové? Je komické, nebo tragické? [...] Rezino divadlo ve skutečnosti nespadá do žádného literárního proudu, ani se neřadí k žádné z uvedených tendencí. Je někde na půli cesty mezi metafyzickou úzkostí

divadla Bernarda-Marie Koltěse a intimním lyrismem divadla Marguerite Durasové. Přestože se mu dařící podobat se Courtelinovi, nechat se okouzlit vervou Pirandella nebo se inspirovat eliptickým stylem psaní Nathalie Sarrautové, zůstává toto divadlo rezovské, jinými slovy divadlo nezlomně svobodné¹ (El Gharbi, 2010, s. 152 – 153).

Charakteristickým rysem Reziny divadelní tvorby je juxtapozice vysokého a nízkého, respektive koexistence témat vážných a obyčejných, prolínání tragična a komična, přičemž tragično nikdy nepropukne ve své plné síle. Denis Guénoun trefně rozlišuje tři strategie, kterými Reza mistrně obchází tragický spád děje, případně ho zpomaluje či oddaluje: prvním způsobem je zařazení jakékoli čistě komické situace, druhým je nenadálá intervence třetí postavy do probíhajícího konfliktu, třetí modalitou je to, co Guénoun označuje pojmem « stratégie des poireaux », tedy určité obcházení tragična tím, že jsou do dialogu velmi často zařazována témata spojená s obyčejným životem, ať už se jedná o zahradničení, vaření, jídlo a pití, oblečení, partnerské problémy, údržbu auta, zaměstnání nebo například zlozvyky (Guénoun, 2005, s. 47 – 51).

Výraznými motivy, které jsou spojené s fyzickou stránkou postav či s materiální rovinou života obecně, jsou motivy související s jídlem či stolováním. Autorka je nechává vystupovat do popředí ve stejné míře jako závažná témata a problémy, kterými se postavy zabývají. Předmětem naší studie bude analýza motivů spojených s gastronomií, a to ve třech divadelních hrách z pozdější autorčiny tvorby, konkrétně v dramatech *Tři verze života* (*Trois versions de la vie*, 2000), *Bůh masakru* (*Dieu de carnage*, 2006) a *Bella figura* (*Bella figura*, 2015). Na zvoleném korpusu se za využití metody komparační analýzy v rovině tematické a motivické pokusíme jednak popsat funkci rekurentních gastronomických motivů, jednak přiblížit jejich význam v širším kontextu, tedy v souvislosti s Rezinou autorskou výpovědí. Zároveň se pokusíme zanalyzovat, do jaké míry mají zvolené motivy vliv na některé charakteristické kompoziční principy autorčiny divadelní tvorby.

Tematická charakteristika analyzovaného korpusu

Divadelní hra *Tři verze života* je specifická především po kompoziční stránce. Jak je patrné již z titulu, jedná se trojí zobrazení téže situace. Drama uvádí na scénu manželský pár, Henriho a Soniu, a jejich malé dítě, syna jménem Arnault, který se ale na scéně nikdy neobjeví.

Vždy pouze volá na rodiče z vedlejšího pokoje a manželé za ním střídavě odcházejí. Zápletku dramatu tvoří situace, kdy k nim přijde na večeri jiný manželský pár, Henriho kolega Hubert s manželkou Inès, kteří ale vinou špatné domluvy přicházejí o den dříve, než byli očekáváni. Motiv jídla zde hraje klíčovou roli, a to ve dvojí rovině, z nichž obě jsou negativní, neboť se týkají porušení zažitých společenských pravidel ohledně jídla. Velká část dramatu se točí okolo výchovné otázky, zda je správné dovolit dítěti, aby jedno v posteli před spaním. Smířlivější otec zastává názor, že to výjimečně možné je, přísnější a zásadová manželka to ale odmítá a nenechává se zlomit ani dětským pláčem a přesvědčováním manžela. Tato debata se pak vine celým dramatem od začátku do konce, tedy i v přítomnosti návštěvy. Druhá rovina se rozvíjí okolo společenského faux pas, kdy není co nabídnout hostům k jídlu. Manželé jim tedy dají alespoň chipsy a sušenky, právě ty sušenky, kterých se neustále domáhá dítě. Vše je pro hostitele o to trapnější, že Henri Huberta pozval ze zřejmých důvodů, neboť od něho potřebuje

¹« Comment définir les différentes pièces de Reza ? Est-ce du boulevard, du théâtre intimiste, de la satire sociale... ? Est-ce un théâtre intellectuel et élitiste, ou un théâtre populaire ? Est-il comique ou tragique ? [...] En réalité, le théâtre de Reza n'appartient à aucun de ces courants ni à aucune de ces tendances. Il serait à mi-chemin entre l'angoisse métaphysique d'un Bernard-Marie Koltès et le lyrisme intimiste d'une Marguerite Duras. Même s'il lui arrive de courtiser Courteline, de se laisser séduire par la verve d'un Pirandello, ou d'être tenté par l'écriture elliptique de Nathalie Sarraute, il reste, néanmoins, rezaïen, autrement dit, un théâtre irréductiblement libre. »

získat doporučení k publikaci svého odborného článku. Následně se obě roviny prolínají a vytvářejí spirálu, která neodvratně směřuje ke katastrofě.²

Drama Bůh masakru je vystavěno na velmi podobném principu. Zobrazuje setkání dvou manželských párů, Véronique a Michela s Alainem a Annette, kteří se sejdou, aby vyřeřili rvačku jejich dvou malých synů, při které jeden chlapec tomu druhému vyrazil dva zuby. Z poklidného rozhovoru, při kterém zpočátku „panuje vážná, srdečná a tolerantní atmosféra“, se postupně vyvine ostrá hádka. Setkání, na kterém se měli rodiče dohodnout ohledně urovnání následků bitky mezi jejich dětmi, končí paradoxně scénou, kdy se manželé fyzicky napadají mezi sebou a hostící pár vyhazuje agresivním způsobem hosty.

Divadelní hra Bella figura se odehrává v restauraci. Na scéně jsou opět dva páry, milenci Boris a Andrea a manželé Françoise a Éric, kteří přijeli se stařičkou Éricovou matkou Yvonne oslavit její narozeniny do restaurace. Narozdíl od předeřlých dvou dramát je toto setkání neplánované. Milenecký pár, který prožívá krizi, uvažuje o rozchodu a neustále se hádá, odjíždí z parkoviřtě u restaurace a omylem při couvání srazí starou Yvonne. Dámě se nic nestane a k překvapení všech protagonisté zjiřtují, že se znají. Françoise je totiž kamarádkou Borisovy podváděné manželky. Stařenčin syn Éric zve milenecký pár na skleničku, aby uklidnil situaci, nakonec ale oba páry zůstávají na scéně až do konce dramatu. Napětí je tvořeno neustálým oddalováním odchodu mileneckého páru z oslavy, protože je jeho nečekaná přítomnost nepatřičná a žinantní.

Gastronomické motivy jako zdroj jazykové komiky

Dramatický a zároveň silně komický prvek, který autorka ve velké míře využívá, je prolínání vážných témat s tématy zcela banálními, a to na velmi malém prostoru, často v rámci jediné repliky určité postavy. V dramatu Bůh masakru se tak v mluvě postav prolínají například úvahy o výchově dětí s úvahami, zda je vhodné dávat bublaninu do lednice. Ve hře Tři verze života zase dochází k polyfonní replik, ve které se mísí poznámky o pohořtění pro hosty s diskuzí nad problematikou zplořtění vesmírného hala, o kterém Henri publikuje odborný článek, a vše navíc přerušuje křik rozmazleného dítěte z vedlejší místnosti, jak můžeme vidět v následujícím úryvku:

Henri: Nedáme si štamprle?

Hubert: Ne, díky, zůstanu u bílého.

Inès: Je to důležité, aby ta hala byla plochá?

Hubert: To je ta ženská logika! Nejdřív mi vyčítá, že o tom mluvím, a pak o tom začne sama. (*Sonia se vrací.*) Křupky se slaninou! Moje oblíbené!

Inès: Je to důležité?

Henri: Když pozorujete Mléčnou dráhu, vypadá jako čára, že?

Inès: Ano.

Dítě: Mami!

Sonia: Spinkej, Arnaude.

Henri: Tak já mám vážné důvody se domnívat, že neviditelná hmota, která ji obklopuje, je prakticky stejně plochá jako viditelná hmota.

Dítě: Mami! Mám žízeň!

Henri: Má žízeň.

Inès: A co to mění?

Henri: Vřechno. Do dneřka bylo halo kulaté. Kulovité. (*Sonie.*) Nedoneseř mu sklenici vody?

² Další dvě verze téhož příběhu necháme stranou naší analýzy, neboť v nich motivy jídla nehrají tak závažnou roli. Určitým způsobem se jen obměňují témata konverzace a míra sympatie či antipatie mezi jednotlivými protagonisty.

Sonia: Ne.³ (Reza, 2013, s. 29 – 30)

Komický efekt zesiluje i způsob pronášení replik, který zůstává bez ohledu na probírané téma stále stejný. Záležitosti okolo jídla řeší postavy s podobným zaujetím jako témata závažná: v dramatu *Bůh masakru* postavy debatují o receptu na bublaninu stejně horlivě jako o občanské válce v Dárfúru; o tom, zda je bublanina spíš koláč, nebo dort, se přou se stejnou vervou jako o existenci dětských vojáků v Kongu; agresivně se hádají o tom, zda se má jeden syn druhému omluvit, ale při tom popíjejí rum a společně si pochvalují jeho kvalitu. V divadelní hře *Bella* figura motivy spojené s jídlem a stolováním také prostupují celou dějovou linií a podobně jako u předchozích dramát se debata nad nimi mísí s debatou o vážných věcech: Borisově nevěře, blížícím se bankrotu jeho firmy nebo stařenčině zdraví. Komicky působí neustálá pozornost všech vůči stařence. Její syn Éric se snaží objednávat jídla, o kterých si myslí, že je má ráda. Stařenka je ale nespokojená, nemá dostatek síly, aby mu vysvětlila, že nechce k večeři ústřice, které jí všichni nutí, a nechce jako dezert pralinky s hruškami, které objednal, ale pralinky čokoládové. Na druhou stranu vyžaduje, aby jí neustále dolívali šampaňské, v čemž ji ostatní naopak brzdí.

Vzhledem ke komornímu rodinnému prostředí, ve kterém se všechna dramata odehrávají, je přítomen i specifický druh jazykové komiky, typický pro divadelní ztvárnění manželské roztržky, včetně jejího charakteristického tónu: „[...] je to tón dvou nepřátel, kteří se střetávají více či méně přímo, více či méně upřímně, ale vždy se stejnou bojechtivou náladou. [...] Jde o to [...] napadnout toho druhého, aby byl oslaben nebo ponížen, a získat tak nad ním moc“⁴ (Zaragoza, 2006, s. 67). V dramatu *Bůh masakru* se tato agresivní přímočarost manželských hádek často komicky mísí s familiráními a důvěrnými přezdívkami, kterými se manželé oslovují:

Alain: A co jsi čekala, pejsánku? – To je opravdu směšná přezdívka. – Že nastane všeobjímající harmonie? To je kvalita, ten rum.

Michel: Že? *Cœur de Chauffe*. Patnáctiletý, přímo ze Sainte-Rose.

Véronique: A ty tulipány! Ty chtěl kdo?! Já jsem jen říkala, že je škoda, že nemáme tulipány, ale můj nápad to nebyl, letět je za svítání koupit až do Mouton-Duvernet! [...] Byl to jeho výmysl, ty tulipány! Jenom jeho! [...] Nalej mi, Micheli.

Michel: Ne.

Véronique: Micheli!

Michel: Ne.

Véronique se mu pokusí vytrhnout láhev z ruky. Michel odolá⁵ (Reza, 2011, s. 53 – 54).

³ « Henri : Un petit alcool ? / Hubert : Merci, je reste au sancerre. / Inès : C'est important que les halos soient plats ? / Hubert : Logique féminine ! Elle me reproche d'avoir parlé et elle remet le sujet sur le tapis. (*Sonia est revenue*.) Apéricubes au bacon ! Mes préférés ! / Inès : C'est important ? / Henri : Quand vous regardez la Voie lactée, ça fait comme une ligne ? ... / Inès : Oui. / L'enfant : Maman ! / Sonia : Dodo, Arnaud ! / Henri : En bien moi, j'ai de sérieuses raisons de penser que la distribution de matière invisible qui l'entoure est quasiment aussi plate que la matière visible. / L'enfant : Maman ! J'ai soif ! / Henri : Il a soif. / Inès : Et qu'est-ce que ça change ? / Henri : Tout. Jusqu'à aujourd'hui le halo était rond. Il était sphérique ! (*À Sonia*.) Tu ne vas pas lui apporter un petit verre d'eau ? / Sonia : Non. »

⁴ « [...] c'est celui de deux ennemis qui s'affrontent plus ou moins directement, plus ou moins franchement, mais toujours avec le même esprit belliqueux. [...] Il s'agit [...] d'agresser l'autre afin de l'affaiblir ou de l'humilier ; l'enjeu étant la conquête du pouvoir. »

⁵ « Alain : Tu espérais quoi toutou ? – C'est vrai que c'est ridicule ce surnom. – Une révélation de l'harmonie universelle ? Extra ce rhum. / Michel : Ah ! N'est-ce pas ! *Cœur de Chauffe*, quinze ans d'âge, direct de Sainte-Rose. / Véronique : Et les tulipes, c'est qui ! J'ai dit c'est dommage qu'on n'ait plus de tulipes mais je n'ai pas demandé qu'on se rue à Mouton-Duvernet dès l'aube. [...] C'est lui les tulipes ! Lui seul ! [...] Sers-moi Michel. / Michel : Non. / Véronique : Michel ! / Michel : Non. / *Véronique tente de lui arracher la bouteille des mains. Michel résiste.* »

V prípade námi analyzovaných dramát je tento efekt jeřtě znásoben, neboť se na scéně objevují vždy hned dva partnerské páry, kde se napadají všichni mezi sebou, přičemž místy dochází i k určité válce pohlaví, kdy spolu ženské postavy vytvářejí spojení proti mužům, či naopak.

Naratologická funkce gastronomických motivů a komika situační

Jídlo působí ve všech případech jako stmelující prvek, který tlumí a brzdi veřkeré vášně. Zatímco linka závažných témat graduje a postavy si začínají nevybíravým způsobem vyměňovat názory, kulinářské vsuvky tyto vášně vždy zbrzdí a na více či méně dlouhou chvíli uklidní situaci a navodí příjemnější a přátelštější atmosféru. Mají tedy určitou naratologickou funkci. V žádném z analyzovaných her ale jídlo nakonec situaci zachránit nedokáže. V dramatu *Tři verze života* se nevinná debata o sušence nejprve mění ve vážnou a obecnější debatu o výchově dětí, ústupcích a disciplíně, až vše končí hádkou, kdy Sonia na dítě vulgárně křičí, aby bylo zticha, zatímco Henri násilím zacpává manželce pusy, aby dítě nemělo z jejího křiku psychické trauma. Po příchodu návštěvy Henri s Hubertem vážně debatují o vědeckých záležitostech, přičemž je neustále přerušuje dítě, které se domáhá jídla. Zároveň se mezi řečí manželé neustále omlouvají hostům, že jim nenabídli večeři, a Hubert se pro změnu neustále omlouvá za to, že s chutí konzumuje všechny pochutiny, které mu hostitelé nabízejí (chipsy, sušenky, oříšky, slané tyčinky). Atmosféra postupně houstne, výměny názorů vedou k odhození veřkeré přetvářky. Nejprve se manželé kritizují a urážejí mezi sebou (např. Inès si stěžuje Sonie, že jí její muž v společnosti neustále ponižuje), poté začnou slovně napadat hostitelé hosty a naopak (např. Sonia útočí na Huberta, že jeho manželovi nejen žádné doporučení jistě nenapíše, ale navíc má sama perverzní radost z toho, že se jejímu manželovi nedaří v práci povýřit).

Gradaci napětí napomáhá vytvořit i prostor, ve kterém se dramata odehrávají. V případě dramát *Tři verze života* a *Bůh masakru* se jedná o jakési « huit clos », prostor omezený na jediný salón nebo obývací pokoj, kdy jsou všechny postavy přítomné na scéně okolo stolu s jídlem, a to po celou dobu hry. Kulisy se nijak nemění, drama není děleno ani na jednotlivé scény nebo jednání. Hranice jednotlivých scén jsou tvořeny nanejvýš chvílemi rozpačitého ticha po nepatřičném výstupu některého z protagonistů.

Trochu jinou situaci a méně stísněný prostor pak můžeme vidět ve hře *Bella figura*. Motivy jídla, respektive zmíněná slavnostní večeře, tu tvoří nejen jakési pozadí, nad kterým se odehrává děj, ale samotné jídlo do dějové linky výrazně zasahuje. Stupňující se napětí mezi jednotlivými postavami postupně odsunuje večeři na druhé místo. Françoise nemůže vystát přítomnost Andrey, se kterou Boris podvádí její kamarádku, Boris zase nemůže snést, že Andrea nechce odejít z restaurace, protože si to nepřejí Yvonne, která si s Andreou velmi rozumí. Vzniká dusná atmosféra, kdy všechny postavy dávají více či méně explicitně najevo nesouhlas s přítomností Andrey u večeře, a zlost si vylévají na stařence, která v Andree vidí jedinou spřízněnou duši:

Yvonne: Budete večeřet s námi ?

Françoise: Ne, Yvonne! Ne, nebude večeřet s námi! Ne! Ne!

Yvonne: Nekřič, Françoise!

Françoise: Víš dobře, že s námi večeřet nebude! Proč jí to nabízíš?! (Yvonne si zakryje uši rukama. Françoise jí jde ruce z uší hrubě sundat)... Proč jí to nabízíš?!

Yvonne: Co jsi na mě hrubá? [...] Kařlu na vaše historky. Jsou to moje narozeniny a já si je budu trávit, s kým chci⁶ (Reza, 2015, s. 86 – 87).

⁶ « Yvonne : Vous dınez avec nous ? / Françoise : Non Yvonne ! Non, elle ne dıne pas avec nous ! Non ! Non ! / Yvonne : Ne crie pas Françoise ! / Françoise : Tu sais bien qu'elle ne dıne pas avec nous ! Pourquoi tu lui

Rozčilené postavy postupně odcházejí od stolu na čerstvý vzduch – na chodbu, na terasu, na parkoviřtř, zatímco zoufalý ěric neustále mění objednávky jídel. Vře nakonec dospěje k momentu, kdy odchází od stolu nejen rozladěný ěric, ale i samotná oslavenkyně Yvonne s těmito slovy: „*Nezůstanu u stolu, kde není nikdo, s kým bych se mohla bavit*“⁷ (Reza, 2015, s. 83).

Morálka versus přirozenost

Stupňující se dramatický náboj vytvářejí ve všech třech analyzovaných dramatech jednotlivé konflikty, které se množí a nabalují na sebe, což vede ke stále větší frustraci aktérů. Tento postup odpovídá modelu komické situace, který Henri Bergson nazývá modelem valící se „sněhové koule“ (« boule de neige »), tedy situaci, kdy jedna událost vyvolá další a rozpoutá tak řetězec událostí, při kterém postupně narůstá napětí a sílí komický efekt. Postupně se tak z těchto Reziných dramat vynořuje filozofická rovina, kdy si čtenář / divák klade otázku, zda je lepší, když člověk jedná podle výchovou vřtípené morálky, která mu diktuje, co je dobré a co špatné, nebo má mít navrch lidská přirozenost. Ztělesnění prvního přístupu vidíme např. v postavě Henriho, který se snaží všechny kolem sebe uklidnit a veřkeré projevené vášně omlouvá tím, že mají všichni upito. Ztělesněním druhého je Hubert, který prohlašuje, že i v dneřní zdánlivě civilizované době platí zákon silnějšiho, a věří, jak sám říká, v boha masakru. Jakýmsi průsečíkem obojího je postava Véronique, která je na jednu stranu strážkyně pořádku a morálních zásad (ať už jako matka, kdy nedovolí porušování pravidel ohledně jídla před spaním, nebo i ve svém zaměstnání, kdy se jakořto spisovatelka a historička věnuje zkoumání starých civilizací a upozorňuje na nutnost vřtípit základy civilizovaného chování obyvatelům Afriky), přičemž ale zároveň neváhá v záchvatu zuřivosti fyzicky napadat svého manřžela, a to i před návštěvou. Když nakonec vyhazuje hosty z domu, dochází k závěru, že: „*Chovat se sluřně je k ničemu. Sluřnost je kravina, která člověka jen oslabuje a odzbrojuje*“⁸ (Reza, 2011, s. 46).

Stejně jako jídlo má svou funkci v těchto dramatech i alkohol, který je přítomný ve většině Reziných děl. Alkohol zde má dvojí efekt. Za prvé v něm postavy utápějí svůj smutek nebo rozhořčení (postavy dramatu Tři verze života popíjejí víno, postavy dramatu Bůh masakru pijí rum, Andrea a Yvonne v dramatu Bella figura neustále popíjejí šampaňské). Za druhé mírná opilost některých postav urychluje spád děje a rozuzlení zápletky, když se vlivem alkoholu začne projevovat jejich skrytá agresivita a postavy ztrácejí veřkeré zábrany. Jako příklad uvedme Henriho a Iněs z dramatu Tři verze života, kteří jsou s postupujícím časem spojeni melancholií a následnou opilostí. Henri se z člověka, který je po celou dobu nekonfliktní, změní v zuřivce, který vyhazuje hosty z bytu. Iněs, která je obětí poniřžování ze strany svého manřžela, alkohol prozřměnu dodává odvahu v přítomnosti dalších osob manřželovi vzdorovat. V dramatu Bůh masakru je rum předmětem manřželské hádky mezi Michelem a Véronique:

Annette: Začínám se na věci dívat s příjemným klidem.

Véronique: Ha, ha! No to je gól!... Příjemný klid!

Michel: Nemusíš se za každou cenu veřejně znemožnit, dárdžiling.

proposes ?! (Yvonne se couvre les oreilles avec les mains. Françoise vient les lui enlever brusquement)... Pourquoi tu lui proposes ?! / Yvonne : Tu me brutalises...[...] Je me fiche de vos histoires. C'est mon anniversaire, je le passe avec qui je veux. »

⁷ « Je ne reste pas à une table où je n'ai personne à qui parler. »

⁸ « Ça ne sert à rien de bien se comporter. L'honnêteté est une idiotie, qui ne fait que nous affaiblir et nous désarmer... »

Véronique: Drž hubu. [...] Je mi líto, ale jsem tu zřejmě jediná, kdo věci nevidí s příjemným klidem! A nikdy jsem nebyla tak nešťastná. Myslím, že je tohle den, kdy jsem byla ve svém životě nejnešťastnější.

Michel: Jsi nešťastná vždycky, když piješ.

Véronique: Každým slovem mě ničíš, Micheli! Já nepiju. Vypila jsem trochu tvýho zasranýho rumu, se kterým se tu producíruješ, jako bys ovečkám v kostele ukazoval nejsvětější svátost; já nepiju a hořce toho lituju, ulevilo by se mi, kdybych každý smutek dokázala utopit v alkoholu!⁹ (Reza, 2011, s. 69 – 70).

Teatralizace nízkého / tělesného není v Reziných textech přítomna jen skrze gastronomické motivy. Protože její dramata reflektují stav a vývoj současné společnosti, postavy se snaží korigovat svůj více či méně bídný psychický stav nebo momentální rozpoložení požíváním léků, a to jak na fyzickou, tak i psychickou pohodu. Andrea z dramatu *Bella figura* pracuje v lékárně a je svou profesí natolik poznamenána, že neustále polyká nejrůznější léky na uklidnění a rozdává je i všem ostatním, kteří si je ochotně berou. Stařičká Yvonne navíc neustále řeší otázku, zda může kombinovat léky na spaní s léky proti bolesti. Annette v dramatu *Bůh masaku*, které se na návštěvě udělá špatně od žaludku, nabízejí hostitelé osvědčený prášek proti nevolnosti *Pimpéran*, který se ale mívá účinkem. Určitou symboliku v sobě nese scéna, kdy Annette následně pozvrací Verončinu knihu na konferenčním stolku – velmi vzácný katalog uměleckých děl, který již není k sehnání.

Závěr

Motivy stravy, které se ve francouzské literatuře objevují ve větší míře už od renezanace a definitivně nacházejí své místo v literatuře 2. poloviny 19. století v souvislosti se zobrazováním buržoazní společnosti, bývají nositelem mnoha významů: společenských, ekonomických, vztahových nebo zdravotních. Na základě výše provedených analýz je možné konstatovat, že v dramatech Yasmíny Rezy je jídlo a pití přítomné zejména proto, aby lépe vynikl charakter vztahů, které mezi postavami existují, a více se zdůraznily rysy jejich společenského chování. Přítomnost gastronomických motivů zde není náhodná nebo jen čistě komická, ale významně se podílí na vzniku a vývoji zápletky, a to jak v pozitivním smyslu, kdy jídlo funguje jako prvek, který pomáhá budovat sociálních vazby, tak i ve smyslu negativním, jakožto zdroj nedorozumění a konfliktů v případě, že jsou porušeny zavedené společenské zvyklosti.

Z hlediska spádu dramatické akce můžeme pozorovat, že ačkoli jsou dané divadelní hry vystavěny na banálních situacích z každodenního života, Reza vede dějovou linku s velikou vynalézavostí a výraznou gradací, kdy se atmosféra velice rychle mění z výchozí velmi přátelské roviny až ke slovnímu, nebo dokonce fyzickému napadání. Jsou to právě gastronomické motivy, které autorka využívá k akceleraci či retardaci děje, což ve výsledku přispívá k velké dynamice jednotlivých scén. K dramatickosti přispívá i distribuce postav, která je ve všech třech dílech podobná: v prvních dvou zmíněných hrách jde o konfrontaci dvou manželských párů, ve třetí pak o konfrontaci manželského a mileneckého páru. Ne náhodou volí autorka pro svá dramata rodinné prostředí, neboť zobrazení manželského páru je v dramatickém žánru konfliktní ze své podstaty a tvoří již jakýsi kvazi-topos: „*Jakmile je hlavní*

⁹ « Annette : Je commence à voir les choses avec une agréable sérénité. / Véronique : Ha, ha ! C'est la meilleure !... Une agréable sérénité ! / Michel : Quant à toi darjeeling, je ne vois pas l'utilité de te déglinguer ouvertement. / Véronique : Boucle-la. [...] Je regrette, je suis sans doute la seule à ne pas voir les choses avec une agréable sérénité ! D'ailleurs, je n'ai jamais été aussi malheureuse. Je pense que c'est le jour de ma vie où j'aurai été la plus malheureuse. / Michel : Boire te rend malheureuse. / Véronique : Michel, chaque mot que tu prononces m'anéantit. Je ne bois pas. Je bois une goutte de ta merde de rhum que tu présentes comme si tu montrais le saint suaire à des ouailles, je ne bois pas et je le regrette amèrement, je serais soulagée de pouvoir m'enfuir dans un petit verre au moindre chagrin. »

*zápletku divadelního díla založená na obrazu již sřitého manřelského páru, je to proto, aby mohl autor ukázat, ře může dojít k někdy až extrémnímu násilí*¹⁰ (Zaragoza, 2006, s. 66).

Přestože analyzovaná dramata využívají se svými scénami z partnerského života realismu na divadle, postavy zůstávají loutkami, které jsou zcela ovládány okolnostmi. Místy až syrově zobrazovaným fyzickým autorka boří veřkeré hranice společenských vrstev a sociální hierarchizace. Postavy všech námi zmíněných dramát jsou příslušníky burřoazní vrstvy, která se snaží prezentovat jako společenská třída s vysokými ambicemi v nejrůznějších sférách: Hubert je přední advokát v jisté farmaceutické firmě, Véronique spisovatelka a antropolořka, Henri vědec v oblasti astronomie. Autorka tedy zobrazováním fyzické stránky člověka tyto postavy polidřřuje a připomíná věčnou dualitu řtěla a řducha.

V úvodu zmíněnou teorii Denise Guénouna, který vnímá gastronomické motivy v Reziných dramatech jako jeden z prostředků eliminace tragiřna, tak můžeme na základě provedených analýz rozřřit o jistý psychologický a sociologický rozměr: strava je pro Yasminu Rezu prvkem, nad kterým vznikají a zanikají dílčí zápletky, které produkují hořký smích a díky kterým vystupuje jasněji do popředí opravdový charakter člověka, jeho povahové rysy, které se obyčejně snaží skrývat. Potrava nejenže sytí řtělo, ale sytí také mezilidskou komunikaci, je hnací silou replik. Skrze teatralizaci gastronomie autorka rovněž akcentuje některé stinné stránky řivota v dneřní společnosti, která se vyznačuje blahobytem, nadbytkem a zuřivým konzumem, pod kterým se paradoxně skrývá prázdnota, neschopnost komunikace, nejrůznější patologické posedlosti nebo úzkost, kterou se člověk skrze konzumaci řidla, alkoholu, případně léků snaží zakrýt. Rezino divadlo je tak divadlem konfliktů v pravém i přeneseném slova smyslu, kdy zdrojem napětí je souřití páru, boj mezi dvěma antagonistickými silami, řenským a mužským viděním řvěta, respektive otázka lidského souřití obecně. Originalita autorky tkví v umění proměnit zcela běžnou zápletku z řaždodenního řivota v polemiku o univerzálním a věčném problému, kterým je vnitřní konflikt člověka, konflikt mezi naší skutečnou náturou a dobrými mravy.

Literatura

- BERGSON, H. 1922. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: F. Alcan.
- BOUCHETARD, A. 2011. *Yasmina Reza. Le miroir et le masque*. Paris: Léo Scheer.
- EL GHARBI, S. 2010. *Yasmina ou le théâtre des paradoxes*. Paris: L'Harmattan.
- GUÉNOUN, D. 2005. *Avez-vous lu Reza ?* Paris: Albin Michel.
- JACCOMARD, H. 2013. *Les fruits de la passion. Le théâtre de Yasmina Reza*. Berne: Peter Lang.
- PAVIS, P. 2015. *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Armand Colin.
- REZA, Y. 2015. *Bella figura*. Paris: Flammarion.
- REZA, Y. 2011. *Le Dieu du carnage*. Paris: Magnard.
- REZA, Y. 2013. *Trois versions de la vie*. Paris: Magnard.
- ZARAGOZA, G. 2006. *Le personnage de théâtre*. Paris: Armand Colin.

Tento řlánek vznikl za podpory MřMT řŘ udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2022_025).

¹⁰ « Lorsque l'intrigue principale d'une œuvre théâtrale se fonde sur l'image d'un couple déjà constitué, c'est pour montrer un déchainement de violence parfois extrême. »

Kontakt:

Mgr. Jiřina Matouřková, Ph. D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, 779 00 Olomouc
Česká republika
Email: jirina.matouskova@upol.cz

ALTERNATÍVNE METÓDY VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV S VYUŽITÍM MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV

ALTERNATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES USING INTER-SUBJECT RELATIONS

VIERA RASSU NAGY

Abstrakt

Nasledujúci príspevok ponúka alternatívne možnosti zefektívnenia vyučovacieho procesu založené predovšetkým na Projektovej metóde, ktorá je v súčasnej dobe efektívne využívaná vo vyspelých školských systémoch a na našich školách je možné ju aplikovať bez väčších zásahov do školského vzdelávacieho programu. Podstatou jednotlivých zlepšení v celom vyučovacom procese je výber významných osobností z historického a kultúrneho kontextu a ich následné prepojenie s iným predmetom. Týmto sa podporia medzipredmetové vzťahy a interdisciplinárne presahy.

Kľúčové slová: didaktika, projektová metóda, text, didaktické listy, moderné metódy.

Abstract

This article suggests alternative options based primarily on the Project Method that could make the teaching process more efficient. This Method is currently successfully used in advanced school systems and can be applied in our schools without major interventions in the school curriculum. The base of individual improvements in the whole teaching process is the selection of important personalities from the historical and cultural context and their subsequent connection with another subject. This will promote interdisciplinary relationships and interdisciplinary overlaps.

Keywords: didactics. project method. text, didactic modern methods worksheets.

Úvod

Študenti majú k dispozícii niekoľko typov alternatívnych vyučovacích metód a tie najbežnejšie často závisia od foriem škôl v okolí človeka. Alternatívne vyučovanie sa zvyčajne vzťahuje na metódy vyučovania a učenia, ktoré presahujú tradičnú pedagogiku, v ktorej študenti sedia v triede a počúvajú lekciu od učiteľa.

Počas vyučovania cudzieho jazyka, v našom prípade talianskeho jazyka, ide o primárny cieľ v ktorom sa neustále rozvíja a podporuje slovná zásoba a tiež sa zlepšujú jazykovo-komunikačné kompetencie smerom k profesionálnym, akademickým a iným odborným účelom.

Jednou z možností vyučovania cudzích jazykov je aplikácia Projektovej metódy. Prostredníctvom projektovej práce (Prabhu, 1987) sa učenie jazyka uskutočňuje prostredníctvom interakcií so skutočným svetom, ktoré sa väčšinou odohrávajú mimo triedy. Inými slovami, tento prístup sa snaží nasmerovať štúdium jazyka k realizácii projektu, ktorý je vopred definovaný prostredníctvom systému úloh alebo *task* zameraných na dosiahnutie komunikačného účelu v určitom čase. Ale čo rozumieme pod pojmom projekt? Nižšie uvádzame definíciu POZZO (2002, s. 236 – 237): *“Možno ho definovať aj ako sériu task, ktoré sú spolu navzájom prepojené počas dlhšieho alebo kratšieho časového obdobia. v skutočnosti je projekt charakteristický tým, že dávame študentom:*

- *cieľ, ktorý sa má dosiahnuť, to znamená hotový produkt (depliant, výskum určitého aspektu talianskej kultúry, divadelné predstavenie atď.);*
- *určité množstvo dostupného času (hodiny, stretnutia, lekcie, atď.). Projekt sa nedá vyčerpať na jednom alebo dvoch stretnutiach, inak hovoríme o úlohe a nie o projekte;*
- *nakoniec máme možnosť tento cieľ vystaviť publiku (môže to byť zvyšok triedy, študenti z iných tried alebo ľudia mimo vzdelávacej inštitúcie);*
- *napokon sa žiaci a učitelia budú musieť medzi sebou dohodnúť, ako tento cieľ dosiahnu, na textoch, s ktorými sa budú musieť pri hľadaní informácií popasovať, na tempe postupu projektu atď.”*

Bolo by žiaduce mať vždy možnosť ponúkať výučbu taliančiny L2 s obmedzeným špecifickým jazykovým obsahom, tj lekcie, v ktorých majú všetci účastníci podobné potreby spojené so špecifickými oblasťami talianskeho jazyka; vieme však, že to nie je vždy možné. Učiteľ sa preto vo všeobecnosti ocitá v zložitých didaktických prostrediach, v ktorých má učenie rôzne potreby, rôzne vzdelávacie ciele: sleduje potrebu navrhovať a vytvárať materiály s relatívne všeobecným obsahom, aby bol schopný poskytnúť študentom aspoň niektoré všeobecné zručnosti v taliančine, užitočné vo viacerých oblastiach. Učiteľská prax nás vedie k tomu, že princíp ústredného postavenia učiaceho sa vo vyučovacom procese považujeme za akceptovaný. Je to učiaci sa svojimi spôsobmi učenia, svojím správaním, svojimi reakciami, ktoré ovplyvňujú postupy, časy a výsledky didaktického procesu jazykového vzdelávania.

Sme si vedomí toho, že plánovanie aktivít, ich priebeh je len počiatočným východiskom, iba začiatkom toho, čo sa potom bude diať v neaktívnom prostredí, živom a nepredvídateľnom mieste komunikácie, kde vo väčšine prípadov pochopíme, že skutočne implementované stratégie a postupy sú odlišné a zakaždým sa líšia novým spôsobom od tých, ktoré sa predpokladali na začiatku procesu prípravy.

V tomto kontexte je našou snahou aby sa do budúcnosti podľa možností čoraz častejšie aktivovali do vyučovacieho procesu, alebo inak didaktické listy v ktorých sa jednotlivé zložky dajú použiť v rámci širokej a komplexnej schémy, v závislosti od potrieb, cieľou špecifického učenia jednotlivého vyučovacieho procesu. Týmto by sa skutočne realizoval princíp ústredného postavenia študenta a jeho potrieb: v opačnom prípade by bol každý jazykový proces nevyhnutne nedokonalým celkom.

V kontexte širokej didaktickej intervencie vo vyučovacom procese taliančiny bude lingvisticko-komunikačný obsah projektu reprezentovaný textovým rámcom. “...*pojem text nie je len ústredným bodom vyučovania, ale je rozhodujúci aj pri vytváraní programov, ktoré podporujú úspech vo vzdelávaní. Za týmto účelom uvažujem pojem text nielen ako vec, alebo štruktúru, ale predovšetkým ho považujem za proces*” (Desideri, 1991, s. 46). Cristina Lavinio (1990, str. 67) definuje text ako jazykový predmet, ktorý sa vyznačuje súdržnosťou. Text je kompaktný, ak má jasnú organizáciu svojich tematických obsahov, je súdržný, ak má účinné mechanizmy prelínania svojich formálnych prvkov v podstate syntaktickej, lexikálnej a gramatickej povahy.

Textová lingvistika rozlišuje texty na základe ich primárnej komunikačnej funkcie: ako pripomína Lavinio, pokračujeme v identifikácii textových typov, ktoré sú deskriptívne (predstavujú vlastnosti osoby, objektu, krajiny), naratívne (vypovedajú o udalosti, rozprávajú o udalosti, rozprávajú o udalosti), príbehový, argumentačný (uvažovaním podporujú tézu), výkladový (informácie o téme alebo koncepte podávajú vysvetleniami), regulatívny (správanie orientujú cez normy, pravidlá, pokyny), reprezentatívny (predstavujú scény s dialogickými výmenami, resp. postupnosti akcií, vid'. tab. 1).

textové typy	zameranie	formy a žánre non fictional	formy a žánre fictional
popisný	javy (ľudia, veci, stavy vecí, vzťahy) v priestorovom kontexte	interný opis nefiktívnych naratívnych textov; interný popis výkladových textov (encyklopédie, slovníky) technicko-vedecký popis, hádanka	vnútorný opis fiktívnych naratívnych textov, lyrická poézia
rozprávací	akcie alebo premeny ľudí, predmetov, vzťahov a pojmov v časovom kontexte	rozhlasový alebo televízny spravodaj; článok novín; historické dielo;	rozprávka legenda poviedka román epická poézia vtip
reprezentatívny	rečové procesy, komunikačné udalosti alebo udalosti v čase, výpovede ktoré majú tendenciu sa zhodovať (z hľadiska trvania)	uvádzacia reč, priama reč, veľmi podrobná správa	fraška komédia, tragédia dráma
výstavný	členenie (analýza) a zloženie (syntéza) základných prvkov pojmov	lekcia, školská učebnica, populárna esej, definícia (v slovníkoch, encyklopédiách...), informatívny prehľad, správa	didaktická poézia
argumentačný	medzipojmové vzťahy	Práca do diskusie, vedecká esej, kritická recenzia, školské témy,	oslavná báseň dialóg
regulačný	budúce správanie iných (a/alebo vlastné)	poriadky a pokyny, návody na použitie, pravidlá hier, kuchárske recepty, pravidlá, štatúty, zákony, reklamné texty, volebné heslá,	poézia (piesne) boja, podnecovania k akcii, ideologickej propagandy

Tabuľka 1 Typy textov, druhy a formy
Zdroj: Lavigno, 1990, s. 78 – 79.

Typológia naznačená textovou lingvistikou preto identifikuje veľmi všeobecné textové kategórie, ktoré je ťažké izolovať: zriedkakedy text patrí len jednému z týchto typov. učiteľ jazyka, ktorý sa zaujíma v prvom rade o realitu komunikácie, dobre vie, že všeobecné textové typy sa zhmotňujú vo viacerých textových žánroch, napríklad príbeh, oznámenie o

nehnuteľnosti, akademická hodina, návod na použitie prístroja, vtip, kázeň, videoklip, krátka telefonická správa, báseň. A práve táto rozmanitosť textových žánrov mu dáva vzácne zdroje a príspevky pre jeho prácu v triede. Pri výučbe jazykov sa texty často rozlišujú aj na základe kanála, ktorý používajú: v tomto prípade hovoríme o písaných, hovorených a prenášaných textoch.

Nechceme sa však venovať hĺbkovým úvahám o charakteristikách textov, ktoré by mali tvoriť náš textový rámec – *framework*. Argument je veľmi zložitý a vedie k rôznym odpovediam v závislosti od charakteristík učenia. Textový rámec môže byť vopred určený, t. j. rozhodnúť sa pred začiatkom lekcie alebo, môže byť dohodnutý priebežne so študentmi v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu. Práve tú sa ponúka vhodná a potrebná interakcia medzi študentom a učiteľom pri výbere zaujímavého textu. Výber textu tak niekedy vychádza aj spontánne, zo záujmu jednotlivých študentov.

Didaktické využitie textu v didaktických listoch

Každý vzdelávací proces je navrhnutý a sprevádzaný s odkazom na textový vstup, z ktorého a na ktorom sa aktivujú didaktické postupy zamerané na dosiahnutie určitých vzdelávacích a lingvistických cieľov.

Textový vstup, charakteristický tip textu každého jednotlivého vzdelávacieho stupňa, sa najskôr interpretuje globálnym spôsobom vo vzťahu k jeho kontextu a rodovým charakteristikám; potom je prehodnotený analytickejšim spôsobom s cieľom identifikovať a uplatniť niektoré z jeho vnútorných jazykových obsahov (sociokultúrne, kreatívne, textové, komunikačné, lexikálne a morfosyntaktické možnosti prítomné v texte); dospieť do konečnej fázy, konečne globálnej a analytickejšej, fázy overovania a prepracovania nových získaných vedomostí a informácií, fázy, ktorá by mala viesť študentov k získaniu nových údajov, ktoré sa naučili prostredníctvom komunikačných skúseností v nedidaktických prostrediach.

Neskrývame, že táto procesná schéma jednotnej vzdelávacej cesty je len východiskovou schémou, „ideálnou“, ktorá nie vždy dokáže nájsť dokonalé uplatnenie v didaktickom prostredí, čo by v skutočnosti znamenalo zo strany učenia úplnú a absolútnu zhodu s výberom učiteľa a navrhovanými jazykovými modelmi pod hrozbou odklonu od plánovanej cesty sekundárnymi a neočakávanými spôsobmi. Pre učiteľa však zostáva potreba dobrej úrovne didaktického povedomia, potreba zapojiť sa do projektu počiatočného cieľa vzdelávacieho procesu, ktorý môže byť veľmi pravdepodobne modifikovaný a niekedy znechutený odpoveďami učiaceho sa, ale ktorý bude stále veľmi užitočný, aby dal zmysel didaktickej činnosti a zabráni rozptýleniu a strate všetkých subjektov zapojených do vzdelávacej skúsenosti.

Mimoriadnym aspektom každej formatívnej skúsenosti zostáva skutočnosť, že v kontinuálnej forme, počas všetkých fáz formatívnej cesty, je didaktické prostredie miestom nepredvídateľnej, a teda autentickej komunikácie, ako spomína Vedovelli (2002, str.134): „...v tejto perspektíve je didaktická jednotka jednoducho logickým príkladom, návrhom na reorganizáciu toku sociálnych a komunikačných interakcií, ktoré sú zamerané na dosiahnutie vzdelávacích cieľov v konkrétnom kontexte, ktorým je presne ten vzťah medzi študentmi a učiteľmi. situácia vo vyučovaní a učení vo formálnom kontexte.“ Autentické zaužívané komunikačné výmeny vedú študentov k skutočne globálnej jazykovej skúsenosti, ktorá neustále dopĺňa a rozširuje ich medzijazyčný systém zručností L2.

V akademickej oblasti študijné osnovy určené na prípravu učiteľov - popri klasických hodinách a seminároch, okrem prierezových disciplín (výučba teórie jazykov, teória gramatiky) obsahujú aj hodiny sociálnych, historických či antropologických seminárov, aby študenti mali možnosť na druhej strane vnímať kultúrny rámec a na druhej strane príležitosť rozvíjať a využívať z pragmatického hľadiska naučené jazyky.

Internidisciplinárne vzťahy s predmetmi, ktoré súvisia z históriou, prípadne geografiou alebo literatúrou sú pri výučbe talianskeho jazyka neodmysliteľnou súčasťou, nakoľko kultúra

tohto jazyka je rozmanitá a významne ovplyvnila vývoj konkrétneho jazyka. Pri vyučovaní talianskeho jazyka je výhodou možnosť zakomponovať do vyučovacieho procesu neskutočné množstvo aspektov z viacerých prameňov.

Didaktický proces – príklady

Našou snahou bolo využiť popredné osobnosti historického kontextu a zakomponovať ich do vytvoreného materiálu – didaktického listu, ktorého úlohou bolo nie len priblížiť historickosť osobnosti a jeho prínos ale následne vytvoriť prepojenie so vzdelávacím procesom vyučovania talianskeho jazyka.

Didaktické listy sa tak stávajú materiálom, poskytujúcim študentom zaujímavou formou spoznávať informácie, obohacovať špecifickú slovnú zásobu zameranú na presne vymedzenú skupinu, ale čo je najdôležitejšie, využiť ponúkanú schému na pochopenie gramatického kontextu danej problematiky.

Každý didaktický list sa koncentruje na významnú osobnosť z talianskych dejín, ktorá svojim spôsobom ovplyvnila a výrazne zviditeľnila Taliansku krajinu. Cieľom každej didaktického listu je prepojenie textu s presne vymedzeným gramatickým argumentom, ktorý je schematicky vymedzený a vysvetlený, či už po teoretickej alebo konkrétne v texte, praktickej stránke. Didaktické listy sú vytvorené zaujímavou formou pre študenta a ich súčasťou sú didaktické inštrukcie pre učiteľa, ako postupovať pri ich používaní.

Vypracovanie didaktických listov bol výsledok práce študentov druhého ročníka magisterského štúdia talianskeho jazyka a literatúry na premete Didaktika talianskeho jazyka. Ako príklad uvádzame nasledovné didaktické listy:

1. Didaktický list č. 1 – Chi è stato Galileo Galilei

Vypracovanie didaktického listu – Bc. Yuliia Konievych

Témou predloženého didaktického listu je argument predložiek, a to jednoduchých ako aj zložených. Cieľová skupina daného materiálu sú študenti, ktorých sa jazykové schopnosti pohybujú na úrovni A2 – B1. Pri efektívnom využití didaktického listu je možné pracovať na zdokonalení čítania, slovnej zásoby, prekladovej metódy a následnej konverzácie. Cieľom didaktického listu je študentom vysvetliť princíp tvorby, jednoduchých a zložených predložiek a následne ich použitie.

PREPOSIZIONI SEMPLICI E ARTICOLATE

CHI È STATO GALILEO GALILEI?

Galileo Galilei fu il grande **scienziato** italiano, uno **di** questi pionieri **della fisica** e **dell'astronomia**, che spinse l'uomo a interrogarsi **sull'universo** e i suoi misteri. E che rivoluzionò **la scienza**!

Nel corso **nella** sua vita, Galileo, pur non rinunciando mai **ai** suoi studi, riuscì ad ottenere un certo successo grazie **alle** sue invenzioni, che gli portarono fama e guadagni. **Di** sua creazione furono svariati strumenti **di** misurazione scientifica, in particolare un **compasso geometrico** per usi militari e un **s sofisticato** termoscopo.

Il suo apporto più significativo **alla** scienza però risiede **nel** fatto che dimostrò con esattezza ciò che anni prima aveva teorizzato il polacco Niccolò Copernico: il Sole è immobile e i pianeti (quindi anche la Terra) ruotano attorno **ad** esso.

Con i **metodi** di **osservazione** e **sperimentazione**, Galileo studiò le **macchie solari**, i **crateri sulla luna** e la distanza **delle** stelle (fino **ad** allora considerate tutte egualmente lontane dalla terra).



VOCABOLARIO

asteroide	osservazione	spazio
astronomia	orbita	sperimentazione
cosmologia	pianeta	stella
esperimento	satellite	telescopio
galassia	scienza	Terra
invenzione	Sole	universo
Luna		

FORMAZIONE DELLE PAROLE CON IL SUFFISSO - ZIONE:

- evolvere – **evoluzione**
- esplorare – **esplorazione**
- inventare – **invenzione**
- sperimentare – **sperimentazione**



PREPOSIZIONI SEMPLICI

DI - A - DA - IN - CON - SU - PER - TRA (FRA)

Preposizioni semplici si usano quando la parola che segue non ha l'articolo:
Galileo Galilei è uno **di** questi pionieri della fisica e dell'astronomia.

DI (esprime argomento)	Nel 1610 scrisse il suo trattato di astronomia intitolato "Sidereus Nuncius".
A (esprime termine)	Si dedicò a scienza.
DA (esprime luogo)	Galileo Galilei proviene da Pisa.
IN (esprime luogo)	Galileo Galilei nacque in Italia.
CON (esprime mezzo)	Con il suo telescopio osserva delle stelle e dei pianeti.
SU (esprime luogo)	Scoprì delle macchie su Luna.
PER (esprime fine)	Il grande contributo di Galileo è molto importante per la scienza moderna.
TRA (FRA) (esprime partitivo)	Tra i più importanti invenzioni di Galileo sono il termometro, la bussola geometrica e militare, il telescopio.

PREPOSIZIONI ARTICOLATE

Preposizioni articolate si usano quando la parola che segue ha l'articolo:
Galileo è il padre **della** (di + la) scienza moderna.

	DI	A	DA	IN	SU	!
IL	del	al	dai	nel	sul	La preposizione tra (fra) non si articola mai.
LO	dello	allo	dallo	nello	sullo	Tra i suoi invenzioni più importanti è il suo telescopio.
L'	dell'	all'	dall'	nell'	sull'	
LA	della	alla	dalla	nella	sulla	
I	dei	ai	dai	nei	sui	Le preposizioni con e per non si articolano, ma non è sbagliato articularle, con l'arco ma anche coll'acero (meno usato)
GLI	degli	agli	dagli	negli	sugli	
LE	delle	alle	dalle	nelle	sulle	

PREPOSIZIONI SEMPLICI	PREPOSIZIONI ARTICOLATE
quando il nome che segue è al singolare: <i>Vado in Egitto a Natale. (→ Egitto è singolare)</i> quando parliamo di qualcosa in generale: <i>Vivo in Italia.</i>	quando il nome che segue è al plurale: <i>Vado negli Stati Uniti a Natale. (→ Stati Uniti è plurale)</i> quando il sostantivo che segue è determinato, specifico: <i>Vivo nell'Italia del Sud. (→ sto specificando la zona dell'Italia in cui sto andando)</i> davanti i nomi di città: <i>Vado a Bologna. Parto per Parigi. Torno da Torino.</i> davanti nomi e cognomi: <i>Il regolo è per Luciano. Il libro è di Broggi.</i>

Ciel'om použitia však nie je len implementácia gramatických aspektov, ale aj zdokonalenie slovnej zásoby v oblasti vedeckej terminológie, ktorá je sústredená na vedné odbory ako astronómia.

Scheda didattica

Lingua: italiano

Tema: Preposizioni semplici e articolate

Livello della lingua: A2 – B1

Tempo: 45 minuti

Metodo: lavoro con il testo, con il vocabolario, lettura, spiegazione, conversazione.

Questa scheda didattica si concentra sull'argomento di preposizioni semplici e quelle articolate.

Il scopo principale è usando questa scheda didattica insegnare agli studenti preposizioni, la differenza tra preposizioni semplici e quelle articolate, le regole come e in quell'occasione si devono usare le preposizioni, la formazione di preposizioni articolate.

Come l'argomento della scheda si usa uno degli scienziati più famosi e più importanti – italiano Galileo Galilei –, argomento che potrebbe interessare gli studenti.

Nel piccolo testo che racconta un po' della sua biografia sono evidenziate le preposizioni per far capire agli studenti cosa possono significare le preposizioni e come si scrivono.

L'obiettivo della scheda non è solo introdurre agli studenti un tema di grammatica, ma anche aumentare il loro lessico, in particolare, lessico che si riferisce alla scienza. Il piccolo vocabolario sulla prima pagina aiuta agli studenti ad aumentare il loro lessico, che si riferisce all'astronomia e alla scienza a cui Galileo dedicò la sua vita.

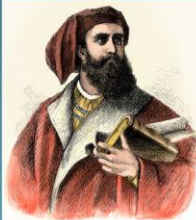
La seconda pagina della scheda si presenta come una pagina di grammatica, dove si spiega cosa ci sono le preposizioni, quando li usiamo, come si formano le preposizioni articolate (la prima tabella); alla fine della pagina c'è un'altra tabella che dimostra le regole con gli esempi in quell'occasione usiamo uno delle preposizioni.

Didaktický list č. 2 – L'Imperfetto con Marco Polo

Vypracovanie didaktického listu – Bc. Patrik Páterek

Témou predloženého didaktického listu je argument minulého času – *imperfetto*. Cieľová skupina daného materiálu sú študenti, ktorých sa jazykové schopnosti pohybujú na úrovni A2 – B1. Pri efektívnom využití didaktického listu je možné pracovať na zdokonalení čítania, slovnej zásoby, prekladovej metódy a následnej konverzácie. Cieľom didaktického listu je študentom vysvetliť princíp tvorby minulého času a jeho následné použitie. Slovná zásoba predloženého didaktického listu je zameraná na spôsoby cestovania.

L'Imperfetto con Marco Polo



L'Imperfetto
• un'azione continuata nel passato

MANGIARE	CREDERE	PARTIRE
io mangiavo tu mangiavi lui/lei/Lei mangiava noi mangiavamo voi mangiavate loro/Loro mangiavano	io credevo tu credevi lui/lei/Lei credeva noi credevamo voi credevate loro/Loro credevano	io partivo tu partivi lui/lei/Lei partiva noi partivamo voi partivate loro/Loro partivano

Marco Polo è nato a Venezia nel 1254 da una ricca famiglia di mercanti. Il padre e lo zio di Marco viaggiavano molto per affari e riuscivano ad arrivare fino in Cina, l'attuale Cina, e a fondare una compagnia anche lì. Nel 1271 Marco ha avuto 17 anni ed era abbastanza grande per partire con suo padre e suo fratello per un viaggio verso la Cina, la Cina di oggi. Il viaggio era lunghissimo, durava più di 3 anni e mezzo. Durante tutta la sua permanenza presso la corte mongolica, per conto del Gran Khan, Marco svolgeva attività amministrative importanti e delicati incarichi diplomatici di prestigio che gli permettevano di fare diversi viaggi molto interessanti. Tra i tanti incarichi che riceveva, è importante segnalare la nomina, nel 1278, a governatore di Hang-chou, capitale del reame dei Mongoli.

Nel 1292 i Polo hanno deciso di tornare a casa, sono partiti dal porto di Zaitun ed iniziavano per mare il viaggio di ritorno ma, in acque italiane, in una delle tante battaglie navali che a quel tempo avvenivano tra veneziani e genovesi, Marco cadeva prigioniero dei genovesi.

E fra il 1296 e 1299, proprio nelle carceri di Genova, dettava al compagno di prigionia, Rustichello da Pisa, il suo resoconto di viaggio descrivendo le meravigliose cose che ha visto.

Il libro che ne è uscito in origine era scritto in franco-italiano ma sarà ben presto noto con il titolo di Milione. Quando i veneziani e genovesi hanno fatto un accordo di pace, il primo luglio 1299, Marco era di nuovo libero e ritornava a Venezia, dove ha sposato Donata, da cui ha tre figlie. Fino alla morte, il viaggiatore veneziano continuava a occuparsi con lo zio Matteo di affari e commercio, oltre che alla diffusione del suo libro.

Il libro Il Milione, circolava fin dai primi del Trecento e riscoteva un notevole successo. Il nobilito vir Marchus Paulus Milionis – così come l'illustre viaggiatore era chiamato in un documento del 1305 – è morto a Venezia nel 1324.



I mezzi del trasporto



la bicicletta l'aereo la macchina il tram la barca
la metropolitana il treno la nave il taxi

I verbi del trasporto

viaggiare, partire, andare, arrivare, ritornare, prenotare, comprare, alloggiare, riservare, trasportare, portare, camminare, peregrinare, gironzolare, vagare, girare

Cudzie jazyky v premenách času 12/2021

Interkultúrna komunikácia/Viera Rassa Nagy

Edukačný list (verzia učiteľa)

Jazyk: taliansky

Téma: L'Imperetto con Marco Polo

Úroveň: A2/B1

Čas: 90 minút

ISCED: 2, 3, 4

Ciele: *kognitívny* – Naučiť sa minúty opísať čas a slovnú zásobu o cestovaní.
afektívny – Naučiť sa správne spôsoby dopravy.
psychomotorický – Objaviť krásu cestovania.

Pomôcky: edukačný list, PC, dataprojektor, reproduktory, prístup na internet

Metódy: práca s textom, počívanie, písanie, čítanie, konverzácia, diskusia, video

Zásady: jasnosť, postupnosť, jednoduchosť, zrozumiteľnosť, následnosť

Kľúč: Marco Polo, cestovanie, l'imperetto

MARCO POLO

1. Leggere questo l'articolo su Marco Polo: (tisci si prečitajú článok a v prípade nepoznaných slov si ich spoločne s učiteľom preložia v slovníku) **15 minút**



Marco Polo è nato a Venezia nel 1254 da una ricca famiglia di mercanti. Il padre e lo zio di Marco viaggiavano molto per affari e riuscivano ad arrivare fino in Cina, l'attuale Cina, e a fondare una compagnia anche lì. Nel 1271 Marco ha avuto 17 anni ed era abbastanza grande per partire con suo padre e suo fratello per un viaggio verso la Cina di oggi. Il viaggio era lunghissimo, durava più di 3 anni e mezzo.

Durante tutta la sua permanenza presso la corte mongolica, per conto del Gran Khan, Marco svolgeva attività amministrative importanti e delicate incarichi diplomatici di prestigio che gli permettevano di fare diversi viaggi molto interessanti. Tra i tanti incarichi che riceveva, è importante segnalare la nomina, nel 1278, a governatore di Hang-chow, capitale del regno del Mongol.

Nel 1292 i Polo hanno deciso di tornare a casa, sono partiti dal porto di Zaitun ed iniziavano per mare il viaggio di ritorno ma, in acque italiane, in una delle tante battaglie

navali che a quel tempo avvenivano tra veneziani e genovesi, Marco cadeva prigioniero dei genovesi.

E fra il 1298 e 1299, proprio nelle carceri di Genova, dettata al compagno di prigionia, Rustichello da Pisa, il suo resoconto di viaggio descrivendo le meravigliose cose che ha visto.

Il libro che ne è uscito in origine era scritto in franco-italiano ma sarà ben presto noto con il titolo di Milione. Quando i veneziani e genovesi hanno fatto un accordo di pace, il primo luglio 1299, Marco era di nuovo libero e ritornava a Venezia, dove ha sposato Donata, da cui ha tre figlie. Fino alla morte, il viaggiatore veneziano continuava a occuparsi con lo zio Matteo di affari e commercio, oltre che alla diffusione del suo libro.

Il libro Il Milione, circolava fin dai primi del Trecento e riscuoteva un notevole successo. Il «nobilis vir Marchus Paulus Milioni» — così come l'illustre viaggiatore era chiamato in un documento del 1305 — è morto a Venezia nel 1324.

2. Parlare dell'imperetto: (učiteľ vysvetľuje princíp tohto času na základe informácií v edukačnom liste) **10 minút**

3. Cercare nel testo l'imperetto. (tisci vyhľadaj v texte l'imperetto a vysvetli, prečo v niektorých prípadoch bolo použité il passato prossimo) **10 minút**

4. Parlare di Marco Polo e del trasporto: (diskusia o článku a cestovaní) **20 minút**

- Oggi molti archeologi dicono che Marco Polo non viaggiava verso Cina. Che cosa pensate voi?
- Descrivete le possibilità del viaggio nel Medio Evo.
- Descrivete la situazione attuale nel trasporto.
- Descrivete la situazione attuale con l'ecologia dei viaggi.
- Parlate dei nuovi mezzi del trasporto.
- Come sarà il trasporto nel futuro?

5. I mezzi del trasporto: (učiteľ predloží žiakom jednotlivú slovnú zásobu) **10 minút**

la bicicletta, l'aereo, la macchina, il tram, la barca, la nave, il treno, la metropolitana, il taxi

VERBI: viaggiare, partire, andare, arrivare, ritornare, prenotare, comprare, alloggiare, riservare, trasportare, portare, camminare, peregrinare, gironzolare, vagare, girare

6. Guardare e parlare: (učiteľ dvakrát pustí dané video na https://www.youtube.com/watch?v=w_ip84WJrE&ab_channel=HUBScuola a tisci potom odpovedajú na dané otázky) **10 minút**

Marco Polo – Hub Scuola (youtube.com)

- Marco Polo è nato a Venezia. VERO FALSO
- Marco Polo era un cavaliere. VERO FALSO

c. Cina non era governata da Kubilay Kahn. VERO FALSO

d. Marco Polo era consigliere in Cina. VERO FALSO

7. Cercare su internet libro o audiolibro Marco Polo – Il Milione. (domácá úloha pre žiakov)

8. Coniugare i verbi nell'imperetto: (tisci musia vyčíslovať slovesá v danom čase) **15 minút**

1. avevo 2. era 3. facevo 4. andavo 5. andava 6. leggeva, ascoltava 7. faceva
8. chiedevano 9. capivo, potevo 10. sapevo, diceva 11. beveva 12. giocavano 13. conoscevano
14. eravamo, andavamo 15. volevano 16. venivo 17. aspettavo 18. ascoltavo 19. lavoravo
20. dormivo 21. studiavo 22. scriveva, leggeva 23. voleva 24. perdeva 25. eri
26. erano 27. passavamo 28. credevano 29. pranzavamo, cenavamo

- Ieri (avere, io) molto da fare.
- Chi (essere) quel ragazzo?
- Ogni giorno (fare) colazione con la mia famiglia.
- Spesso (andare, noi) a teatro con gli amici.
- Anni fa Anna (andare) dallo psicologo.
- Mentre (leggere, lei) il giornale. (ascoltare) la radio.
- Ieri ho deciso di rimanere a casa, perché (fare) molto freddo.
- Prima di uscire i bambini sempre (chiedere) permesso.
- (Capire, io) il suo problema, ma non (potere) fare niente.
- (Sapere, io) che lui (dire) bugie.
- Ogni sera Gino (bere) una birra prima di andare a letto.
- I bambini (giocare) nel cortile.
- I ragazzi già (conoscere) la città molto bene.
- Quando (essere, noi) a Roma, (andare) spesso al parco.
- (Volare, loro) dire la verità.
- Mentre (venire, io) da te, ho incontrato Carlo.
- Luigi (aspettare) una telefonata importante.
- Anni fa (ascoltare, io) spesso musica rock.
- Due anni fa (lavorare) ancora in un'agenzia di viaggi.
- Per un lungo periodo non (dormire, io) bene.
- Laura (studiare) seriamente.
- Luigi (scrivere) i compiti e Paolo (leggere) la lezione.
- Non (volere, lui) cambiare comportamento.
- Lui non (perdere) mai la calma.
- Dove (essere, tu) ieri sera?
- Loro sono rimasti a casa perché (essere) molto stanchi.
- Spesso (passare, noi) da lui.
- Non (credere, loro) alle sue parole.
- (Pranzare, noi) sempre all'una e (cenare) alle sette.

Záver

Predpokladom úspešnej komunikácie v cudzom jazyku je schopnosť vedieť daný jazyk vhodne použiť v závislosti od komunikačnej situácie a sociálnokultúrnych rolí. Vyučovací proces sa stáva miestom konfrontácie výziev, v časovom pásme a lokálnom vymedzení. Je priamo predisponovaný k nácviku všetkých jazykových zručností v cudzom jazyku a následnému vypestovaniu schopnosti komparácie vlastného s cudzím, ako aj k pochopeniu nutnosti prekonávania neporozumenia.

Snahou vzdelávať budúcich pedagógov v oblasti vzdelávania cudzích jazykov je implementovať do ich vzdelávacieho procesu všetky možné alternatívy vyučovania s ktorými sa pri svojom povolani môžu stretnúť. Spôsoby a výučby ovplyvnia vyučovací proces do značnej miery a preto je dôležité položiť základy nie len tradičných prístupov a metód ale aplikovať do prípravy aj stále viac vyvíjajúce sa moderné metódy.

Cieľom nášho príspevku bolo priblížiť rôzne možnosti práce z textom a jeho následné využitie pri vyučovacom procese. Zakomponovanie osobností, v našom prípade talianskych dejín so sebou prináša atraktivitu teoretickej stránky skúmaných gramatických atribútov spojených s možnosťou otvorenej diskusie a použitím presne špecifickej slovnej zásoby. Je nevyhnutné aby sa jazyk učil spoločne s kultúrnymi a historickými kontextmi, ktoré sú potrebné pre pochopenie jednotlivých súvislostí viažucich sa na samotný vyučovací cudzí jazyk.

Je veľmi dôležité, aby budúci učitelia už počas ich akademickej prípravy vedeli analyzovať a následne vytvárať kreatívne formy vyučovania, ktoré vyučovací proces zatraktívnia a zefektívnia.

Literatúra

BALBONI P. E. 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.

BALBONI P. E. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher, s. 1 – 192.

BALBONI, P. E., CAON, F. 2014. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio, s. 1 – 170.

BALBONI, P. E. 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complesse*. Torino: Utet, s. 257.

BEGOTTI, P., CAON, F. *Didattica della Letteratura, del cinema, della musica d'autore e dell'arte*, s. 1 – 53. Dostupné na: <http://hdl.handle.net/10278/3726455>

BONDA, M. 2019. *Insegnare italiano attraverso la storia*. Dipartimento di Lingue e letterature straniere e studi sulla traduzione. Dostupné na: <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1455>

CAON, F. 2004. La dimensione cognitiva e metacognitiva nella didattica dell'italiano L2. In: *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, s. 57 – 66.

CAON, F. 2012. Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico. In: *Tecnologie e didattica delle lingue*. Torino: UTET Università, s. 5 – 32.

CAON, F., RUTKA, S. La glottodidattica ludica. In: *Laboratorio ITALS – dipartimento di scienze del linguaggio universita' "Ca' Foscari" – Venezia, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*. Dostupné na:

http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf

COLOMBO, A., ROMANI, W. 1996. *È la lingua che ci fa uguali*. In: *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. La Nuova Italia, XII, 1996. s. 460.

DIADORI, P. 2015. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondatori Education, s. 374.

KUNOVSKÁ, I. 2018. *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun, s. 259.

LAVINIO, M. C. 1990. *Teoria e didattica dei testi*. Cagliari: Università di Cagliari.

LOJOVÁ, G. 2019. *Učíme cudzí jazyk efektívnejšie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 241.

MAURONI, E. 2011. *Imparare l'italiano l2 con le canzoni. un contributo didattico*. Dostupné na: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1242>

POZZO, G. 2002. *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

PRABHU, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

VEDOVELLI, M. 2002. *L'italiano degli stranieri*. Roma: Carocci.

Kontakt:

PaedDr. Mgr. Viera RASSE NAGY, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Katedra cudzích jazykov

Hrabovská 1, 03401 Ružomberok

Slovenská republika

Email: viera.nagy@ku.sk

JAZYKOVÝ PLURALIZMUS A JAZYKOVÁ POLITIKA

LANGUAGE PLURALISM AND LANGUAGE POLICY

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá jazykovým pluralizmom a následne jazykovou politikou. Hlavným cieľom príspevku je analýza potreby jazykovej politiky ako nástroja na regulovanie tejto skutočnosti. V dnešnej dobe význam jazykovej politiky narastá, keďže vznikajú nadnárodné zoskupenia, v ktorých zohráva oficiálne ako aj skutočné postavenie jazykov pre členské štáty dôležitú úlohu. Jazyková politika môže korigovať prípadnú vzniknutú nerovnováhu a môže zlepšiť vzťahy medzi jednotlivými členskými štátmi.

Kľúčové slová: jazykový pluralizmus, jazyková politika, Európska únia.

Abstract

The paper deals with language pluralism and the language policy consequently. The main goal of the paper is to analyse the needs of language policy as an objective of the tool to regulate this fact. Today, the importance of current language policy is growing, as the main position in which the official and actual position of languages for the Member States works. Language policy shall correct any imbalances that have arisen and it can improve relations between Member States.

Keywords: language pluralism, language policy, European Union.

Úvod

Predmetom skúmania príspevku je jazykový pluralizmus, ktorý je čoraz viac rozšírený v Európe aj na celom svete. Hlavným cieľom príspevku je analýza potreby jazykovej politiky ako nástroja na regulovanie tejto skutočnosti. V dnešnej dobe význam jazykovej politiky narastá, keďže vznikajú nadnárodné zoskupenia, v ktorých zohráva oficiálne ako aj skutočné postavenie jazykov pre členské štáty dôležitú úlohu. Jazyková politika môže korigovať prípadnú vzniknutú nerovnováhu a zlepšiť vzťahy medzi jednotlivými členskými štátmi.

Téme jazykov a jazykovej politiky sa venuje v samotnej teórii medzinárodných vzťahov v súčasnosti stále málo priestoru, hoci otázka jazykov je dôležitou súčasťou politiky jednotlivých štátov. Nájdenie uspokojivého riešenia problému jazykovej rôznorodosti vo viacjazyčných štátoch je ťažké až nemožné, keďže predstavitelia jednotlivých národov, respektíve etník sa snažia presadiť svoje požiadavky v oblasti jazykov. Cieľom príspevku je analýza a následná komparácia možných riešení.

V prípade mnohých krajín vystupuje jazyková rôznorodosť ako základný zdroj či príčina sporov. Viditeľný je najmä rozpor medzi želanou, zároveň už aj oficiálne proklamovanou viacjazyčnosťou a snahou chrániť a upevňovať postavenie lokálneho jazyka. Preto sa príspevok zameriava aj na iné krajiny a ich jazykovú politiku. Na analýzu tohto vzťahu využijem metódu komparácie. Na príklade ich jazykových politík sa v príspevku snažím dokázať, že jazyková politika zohráva v zahraničnej politike štátu dôležitú úlohu.

Čiastkovým cieľom príspevku je preskúmať problémy, obmedzenia a možnosti tvorby a realizácie jazykovej politiky. Ďalším čiastkovým cieľom je poukázať na dominanciu angličtiny vo svete ako na významný faktor ovplyvňujúci jazykovú politiku vo viacerých krajinách sveta.

Jazyková politika a jej časti

Jazyková politika sa skladá z troch hlavných prvkov: jazykovej praxe, jazykovej ideológie a jazykového manažmentu resp. plánovania. Jazykovú prax podľa do veľkej miery ovplyvňuje externé spoločenské prostredie. Jazyková prax pritom predstavuje výber z dostupných variantov na základe ľudských predstáv, ktoré týmto variantom prisudzujú určitú hodnotu. Jazykový manažment je následne pokusom modifikovať hodnoty či praktiky niekoho iného (Spolsky, 2004).

V dnešnej dobe význam jazykového manažmentu narastá, keďže vznikajú nadnárodné zoskupenia, v ktorých zohráva oficiálne ako aj skutočné postavenie jazykov pre členské štáty dôležitú úlohu. Jazykový manažment môže korigovať prípadnú vzniknutú nerovnováhu a zlepšiť vzťahy medzi jednotlivými členskými štátmi. Spolsky tak rozlišuje štyri faktory, ktoré ovplyvňujú konečnú podobu jazykových politík súčasných nezávislých štátov:

- jazyková situácia, resp. jazyková ekológia,
- prevládajúce predstavy týkajúce sa výberu určitého jazyka siahajúce od nacionalizmu až po kultúrny a jazykový pluralizmus,
- globalizácia, ktorá podmienila dominantné postavenie angličtiny vo svete,
- presadzovanie jazykových práv na úrovni štátu alebo na nadnárodnej úrovni.

Keďže v každom štáte prevláda iná kombinácia týchto faktorov, jazyková politika jednotlivých štátov a nadštátnych zoskupení sa môže do veľkej miery líšiť (Spolsky, 2004).

Jazyková politika je tak vecou výberu, ktorý realizujú jednotlivci ako aj sociálne skupiny alebo orgány, ktoré majú právomoc riadiť danú skupinu jednotlivcov. Odrazom jazykovej politiky môže byť jazykové správanie jednotlivcov, ako aj ideológia predstavujúca súbor predstáv o jazyku jednotlivca alebo skupiny. V konečnej fáze môže byť jazyková politika explicitne vyjadrená v jazykovom manažmente resp. plánovaní zákonodarného orgánu. Pokým sa jazykový manažment nerealizuje, zostáva len snom a jeho možná implementácia do veľkej miery závisí od súladu s jazykovou praxou a ideológiou danej komunity. Dôležité je preto, ako sa ľudia v jazykovej oblasti skutočne správajú, a nie, aké správanie považujú za správne alebo aké sa od nich vyžaduje.

Pri posudzovaní jazykovej politiky štátu alebo nadnárodného zoskupenia treba pritom vychádzať z komplexnej jazykovej situácie. Ekologický prístup vyžaduje okrem jazykového pozadia zachytiť taktiež sociálne, politické, etnické, náboženské, ekonomické a kultúrne pozadie danej jednotky a spôsob, akým tieto faktory prichádzajú do kontaktu a ovplyvňujú jazykovú situáciu (Spolsky, 2004).

Európska únia a jazyková politika

Jazyková politika Európskej únie sa formuje prakticky od jej vzniku, v posledných rokoch sa jej však venuje zvýšená pozornosť, a to najmä v súvislosti s dodržiavaním jazykových práv a postavením angličtiny medzi ostatnými jazykmi EÚ. Ak vychádzame zo Spolskeho a jeho štyri faktory aplikujeme na prípad Európskej únie, z hľadiska prvého faktora – jazykovej ekológie môžeme povedať, že Európska únia je multikultúrnym a multijazykovým projektom. V súčasnosti má 27 členských štátov a 23 oficiálnych jazykov. Spája štáty rôznych kultúr s rôznym sociálnym, ekonomickým, etnickým, náboženským a jazykovým pozadím. Práve z tejto rôznorodosti ako v iných oblastiach tak aj v oblasti jazykov a kultúry vyplývajú mnohé problémy. Tie sa týkajú najmä rovnakého zaobchádzania.

Signan upozorňuje, že v Rímskych zmluvách je sotva zmienka o jazykovej politike (Signan, 2001). Odvoláva sa v nich však na morálne princípy, na základe ktorých mohla Európska únia vzniknúť, a ktoré dali jej vzniku legitímny charakter. K týmto princípom patrí aj zákaz akejkoľvek diskriminácie. V článku 21 Charty základných práv Európskej únie sa píše: „Zakazuje sa akákoľvek diskriminácia najmä z dôvodu pohlavia, rasy, jazyka, farby pleti,

etnického alebo sociálneho pôvodu, genetických vlastností, jazyka, náboženstva alebo viery, politického alebo iného zmýšľania, príslušnosti k národnostnej menšine, majetku, rodu, zdravotného postihnutia, veku alebo sexuálnej orientácie“ (Charta základných práv Európskej únie 2010/C 83/02).

Podľa Signana je však ťažké presadiť túto všeobecnú formuláciu v praxi. Predpokladom nediskriminácie v jazykovej oblasti je podľa neho fakt, že všetci účastníci komunikácie rozprávajú jazykom všetkých ostaných zúčastnených, resp. sú schopní danému jazyku aspoň porozumieť. Vo väčšine prípadov to však nie je a v podstate ani nemôže tak byť (Signan, 2001). Pri kontakte viacerých občanov EÚ rôznych národností a jazykov dochádza k vzniku veľkého počtu kombinácií, ktoré sa najľahšie dajú preklenúť prostredníctvom jedného dorozumievacieho jazyka.

Čo sa týka druhého faktora, prevládajúcich predstáv siahajúcich od nacionalizmu až po jazykový pluralizmus, podľa Neldeho by sa oblasťou jazykových problémov v Európskej únii mala zaoberať lingvistika kontaktu, keďže jazykové konflikty by bez jazykových kontaktov nemohli existovať. Lingvistika kontaktu vidí jazyk ako sekundárny symbol skutočnej príčiny sporu, ktorá môže mať socioekonomický, politický, náboženský alebo historický charakter. Politizácia a ideologizácia jazyka ako takého vedie k mnohým konfliktom, pri ktorých sa zdá byť jazyk na prvý pohľad prvoradým problémom (Nelde, 2001). Podľa Becka má byť jazyk predmetom, nie prostriedkom politiky (Beck, 1989). Ideálom Európskej únie je jazykový pluralizmus, ktorého presadenie na úrovni inštitúcií EÚ sa zdá byť čoraz menej realistické, keďže aj v Komisii sa z dôvodu zefektívnenia interných procesov dostáva do popredia angličtina na úkor ďalších dvoch pracovných jazykov – francúzštiny a nemčiny.

Čo sa týka tretieho faktora – globalizácie a postavenia štátov v dnešnom svete, podľa Neldeho sa význam a suverenita ich vlád vznikom nadnárodných zoskupení značne oslabil, ako je to ja v prípade členských štátov Európskej únie. Národné hospodárske a kultúrne právomoci štátov v oblasti zákonodarstva a ich pôsobnosť sú tak čoraz menšie (Nelde, 2001).

Vývoj smerom k pluralizmu

Z jazykového hľadiska má štát podľa Jansona tendenciu podporovať jeden oficiálny, štátny jazyk. K vymretiu väčších jazykov by mohlo dôjsť len v prípade veľkých prírodných alebo vojenských katastrof, a to je nepravdepodobné najmä vtedy, keď zostanú zachované štáty. Štát má väčšinou tendenciu podporovať jeden oficiálny, štátny jazyk. V prípade Európskej únie má väčšina štátov jeden až dva, v prípade Luxemburgu tri oficiálne jazyky. Janson odhliada od možných extrémnych prípadov, a preto nepovažuje za pravdepodobné, že by si svet rozdelili mocnosti a nanútili ostatným krajinám svoje jazyky. Za pravdepodobnejší skôr považuje scenár, že štáty v Európskej únii aj inde vo svete čiastočne oslabia svoju pozíciu a do popredia sa dostanú požiadavky regiónov. V prípade, že by sa štáty rozdelili na menšie územné celky, dá sa predpokladať, že by si vybrali za svoj oficiálny jazyk dnešné oficiálne jazyky, v niektorých prípadoch by išlo o jazyk daného regiónu – napr. o katalánčinu. Tým by nastalo posilnenie pozície menších jazykov. V súčasnosti sa však vývoj týmto smerom nečrtá (Janson, 2003). Podľa nášho názoru si štáty aj v rámci Európskej únie budú snažiť zachovať svoje štátne jazyky, keďže ide aj o symboly suverenity. Janson však predsa len uvažuje aj s najhorším možným scenárom vývoja svetového diania, a tým sú vojny a prírodné katastrofy, ktoré by mali za následok napríklad zatvorenie škôl a obmedzenie kontaktov so svetom, k čomu čiastočne v súčasnosti kvôli pandémie koronavírusu dochádza. Ak by išlo o katastrofu väčšieho rozsahu, ľudia by necestovali a snažili by sa prežiť v danej oblasti. V tomto prípade by mohlo dôjsť k strate znalosti spisovného jazyka, keďže by sa používal iba jazyk určitého regiónu. V prípade takéhoto dlhotrvajúceho stavu by sa rozdiely medzi regionálnymi jazykmi mohli tak prehĺbiť, že by sa z nich mohli vyvinúť samostatné jazyky. Túto možnú situáciu prirovnáva k pádu Rímskej ríše, v dôsledku čoho sa z latinčiny vyvinuli viaceré jazyky, pričom hovoriaci týmito

jazykmi sa už vzájomne nemohli dorozumieť. Takýto vývoj by podľa neho mohol postihnúť angličtinu alebo španielčinu. Upozorňuje, že v čase vojenských a prírodných pohrôm sa rozpadajú organizačné štruktúry štátu, vládne anarchia, kedy silné jazyky neutláčajú slabé. Napriek tomu môžu slabšie jazyky vymrieť, a to v prípade, že vymrú všetci hovoriaci týmito jazykmi. Z dlhodobého hľadiska však zovšeobecňuje, že v období katastrof, izolácie a anarchie počet jazykov narastá, pokým spoločenské zriadenie, komunikácia a vzdelávanie prispievajú k redukcii počtu jazykov vo svete (Janson, 2003). Zastávam názor, že ide však len o extrémne hypotetické predpoklady a vývoj pôjde skôr smerom ku komunikácii a zbližovaniu kultúr a jazykov, čím je však pravdepodobné, že počet jazykov v Európskej únii ako aj vo svete sa bude znižovať.

Z hľadiska ešte dlhšieho obdobia, napríklad niekoľko tisíc rokov sa dá podľa Jansona predpokladať, že budú existovať jazyky, ktoré majú názvy, aké poznáme aj dnes, budú však označovať jazyky, ktoré prešli veľkými zmenami a na tie jazyky, ktoré pod týmito názvami poznáme, sa do veľkej miery nebudú podobáť. Už o desaťtisíc rokov pôjde o jazyky, ktoré s jazykmi, z ktorých sa vyvinuli, nebudú mať nič spoločné. Nepochybuje však o tom, že rôzne jazyky budú existovať, keďže ľudstvo nežije na jednom mieste, ale osídľuje celú Zemeguľu. Okrem toho upozorňuje na to, že jazyky budú aj v budúcnosti plniť dve základné funkcie: odovzdávanie odkazu, čiže sprostredkovanie obsahu, ale aj identifikácia hovoriaceho ako príslušníka určitej skupiny a potreba človeka poukázať na túto príslušnosť. Podľa Jansona predstavujú tieto dve funkcie aj hlavný dôvod, prečo jazyky podliehajú neustálym zmenám, triešťa sa na dialekty, z ktorých postupne vznikajú samostatné jazyky, ak proti tejto prirodzenej tendencii nepôsobia protichodné sily. Medzi ne patria najmä kontakty medzi skupinami hovoriacimi rôznymi jazykmi, silné postavenie štátu a spisovný jazyk. Vždy, keď prestane pôsobiť jeden alebo viaceré z týchto faktorov, počet jazykov začne narastať (Janson, 2003).

Nelde upozorňuje, že jazykové politiky jednotlivých členských štátov Európskej únie sa do veľkej miery odlišujú, keďže vychádzajú z rôznych koncepcií. Vo Francúzsku môžeme napríklad v oblasti jazykovej politiky pozorovať centralistický prístup, ktorý je závislý od národného zákonodarstva. V iných štátoch, ako napríklad v Nemecku a Belgicku, sa jazyková politika realizuje na princípe subsidiarity, keďže v týchto štátoch na národnej úrovni neexistuje post ministra kultúry. Zákony týkajúce sa kultúry a jazykov sa tak prijímajú na najnižšej možnej úrovni, ktorou je obec alebo región. Centrálna jazyková politika zo strany Európskej únie z dôvodu takejto rôznorodosti preto podľa Neldeho nie je možná (Nelde, 2001). Na Slovensku prevláda v oblasti jazykovej politiky taktiež centralistický princíp.

Angličtina a globalizácia

Čo sa týka čoraz dominantnejšieho postavenia angličtiny vo svete ako sprievodného znaku globalizácie, Haarmann hovorí, že hľadanie akýchkoľvek alternatív k angličtine v procese prepojenia komunikačných systémov zlyháva. Upúšťa od označenia našej spoločnosti termínom vedomostná spoločnosť a nahrádza ho pojmom „Network Society“. Dôvodom je podľa neho fakt, že žijeme v záplave nesúvisiacich informácií a len málokomu sa darí vytvárať medzi týmito informáciami zmysluplné súvislosti, a tak si vybudovať solídne vedomosti. Rýchlosť jazykovej globalizácie v digitálnom storočí je podľa neho bezprecedentná. Haarmann termín „Network Society“ nie náhodou neprekladá z angličtiny. Hoci ide do určitej miery o povrchné konštatovanie, pripúšťa, že angličtinu možno označiť za jazykový motor globalizácie (Haarmann, 2002).

Dnes sa vzťah angličtiny k jazykom Európskej únie vníma viac-menej ako problematický, a to najmä v súčasnosti po brexite, pričom tu existuje škála postojov k vplyvu angličtiny na jazykovú rôznorodosť a ku globalizácii ako takej, siahajúca od oportunistov a konformistov až po pragmatikov. Prvá skupina vníma globalizáciu ako nevyhnutný predpoklad modernizácie, pričom v oblasti komunikácie zohráva angličtina v tomto procese

klúčovú úlohu. Ostatné, najmä menšie jazyky, sú podľa zástupcov tejto skupiny zbytočné. Ďalšiu skupinu tvoria zástancovia „čistého jazyka“, ktorí sa obávajú prenikania anglicizmov do svojich rodných jazykov. Vývoj v tomto smere považujú najmä za ohrozenie kultúrnej a jazykovej identity. Sociálni kritici upozorňujú na negatívne dôsledky nekontrolovanej globalizácie a na preceňovanie angličtiny, pričom radikáli v globalizácii vidia len prostriedok ďalšieho ochudobňovania krajín Tretieho sveta a angličtina je pre nich nástrojom amerického imperializmu. Pragmatici vnímajú súčasnú situáciu realisticky, z čoho vyplýva, že globalizácia je pre nich výzva. Podľa nich závisí od samotného ľudstva, či správne využije možnosti, ktoré sa mu globalizáciou otvárajú. V dominantnom postavení angličtiny nevidia ohrozenie, ale prirodzený transformačný proces, ktorým sa takisto otvárajú nové možnosti efektívnejšej komunikácie. Dominancia angličtiny nestojí pre nich pritom v nevyhnutnom protiklade s postavením miestnych jazykov (Haarmann, 2002). Čo sa týka postoja ku globalizácii, v oblasti jazykovej politiky sa prikláňam k prístupu pragmatikov, ktorý je realistický a nepodceňuje ani nepreceňuje postavenie angličtiny, ale ho vníma ako výsledok prirodzeného vývoja na jazykovej mape sveta.

Haarmann porovnáva vzťah oficiálneho štátneho jazyka k miestnym jazykom so vzťahom angličtiny k štátnym jazykom krajín Európskej únie, pričom poukazuje na ich zásadný rozdiel. Vo vzťahu k miestnym jazykom preberá totiž štátny jazyk všetky dôležité funkcie a má tak výsadné postavenie. V prípade angličtiny, ktorej ovládanie je dnes napríklad dôležitým predpokladom pre prijatie do zamestnania, však všetky jej funkcie zostávajú aj štátnemu jazyku danej krajiny EÚ. V žiadnom prípade tak nie je ohrozená jazyková identita obyvateľov daného štátu, ani sa jazyk nenachádza pod asimilačným tlakom. Ak chceme hovoriť o nejakom ohrození, to sa týka len niektorých funkcií, ktoré dnes vo väčšine štátov EÚ spĺňa okrem ich štátnych jazykov aj angličtina (Haarmann, 2002). Na Slovensku je ovládanie angličtiny síce takisto dôležitým predpokladom pri uchádzaní sa do zamestnania, zastávam však názor, že nepreberá funkcie slovenského jazyka v našom štáte. Podľa Haarmanna sa mnohí takisto zbytočne obávajú prenikania anglickej slovnej zásoby do ich jazyka. Podľa neho môžeme v tejto oblasti pozorovať vyprofilovanie funkčných variánt, a nie rozpad domácich jazykových štruktúr. Táto masívna infiltrácia anglických slov je výsledkom intenzívneho kontaktu dvoch jazykov, pričom prenikanie slovnej zásoby sa uskutočňuje jedným smerom – z angličtiny do ostatných jazykov (Haarmann, 2002). Haarmann nevníma cudzie prvky v rodnom jazyku ako rušivý faktor, dôležitá je flexibilita a adaptabilita týchto elementov. Ako príklad uvádza svoj rodný jazyk, nemčinu, ktorá prichádzala v 18. storočí do častého kontaktu s francúzštinou, keďže aristokratická elita uprednostňovala francúzštinu ako jazyk vzdelancov. Žiaden jazyk nezmenil nemčinu za taký krátky čas ako francúzština. Vo vplyve francúzštiny na nemčinu vidí skôr pozitíva ako negatíva. Nemčina sa vplyvom francúzštiny podľa neho transformovala a modernizovala. Po niekoľkých rokoch prestali byť francúzske prvky vnímané ako cudzie, pretože sa úplne integrovali do nemeckého jazykového systému. V podstate sa dá povedať, že takmer každý jazyk prešiel do určitej miery integračným a asimilačným procesom a jeho identita je multikultúrna. Jazykové systémy sú totiž flexibilné, prispôsobivé cudzím vplyvom a v čase podliehajú zmenám. Aj samotná angličtina bola v dejinách pod silným latinsko – románskym vplyvom, pričom cudzie výpožičky ju obohatili a zmodernizovali. Vplyv angličtiny na iné jazyky dnes nie je roztrúsený, ale zameraný na určité funkčné varianty. Ide najmä o odborný jazyk rôznych vedných odborov, a to predovšetkým prírodných vied, informačných technológií, stavebníctva a strojárstva, ako aj o jazyk určitých odvetví, ako napríklad počítačovej techniky, oblasti reklamy a marketingu, ďalej má silný vplyv na zábavný priemysel, médiá a študentský slang. Práve posledne menované oblasti zasahuje modernizmus, ktorý sa navonok vyjadruje anglickými výrazmi (Haarmann, 2002).

V prípade posledného faktora, presadzovania jazykových práv na úrovni štátu alebo na nadnárodnej úrovni, ide taktiež o aktuálnu tému. Podľa Neldeho v Európskej únii existujú

okrem tradičných jazykových konfliktov vyplývajúcich z histórie jednotlivých štátov súčasné konflikty vznikajúce medzi migrantmi a domácim obyvateľstvom., ktoré sa stavia proti ich integrácii. Podľa Neldeho ide pritom o prirodzené konflikty, ktoré sú podľa neho iného charakteru ako konflikty „umelo vytvorené“. Upozorňuje, že v súčasnosti neexistuje jednota, čo sa týka počtu jazykov menšín, ani ich oficiálneho pomenovania. Odhaduje sa, že v Európskej únii je 40 – 50 jazykov menšín a celkový počet tých, ktorí týmito jazykmi hovoria, predstavuje 30 až 55 miliónov obyvateľov EÚ (Nelde, 2001). Postavenie jazykov menšín v Európskej únii upravuje Európska charta menšinových a regionálnych jazykov Rady Európy.

Záver

Hlavným cieľom príspevku bola analýza potreby jazykovej politiky ako nástroja na regulovanie jazykového pluralizmu vo svete a v Európskej únii, ako aj preskúmanie problémov, obmedzení a možností tvorby jazykovej politiky. Potreba jazykového manažmentu a jazykovej politiky je nesporná. Ide o reakciu na vznik nadnárodných zoskupení, v ktorých zohráva oficiálne ako aj skutočné postavenie jazykov pre členské štáty dôležitú úlohu. Ideálom Európskej únie je síce jazykový pluralizmus, jeho presadenie na úrovni inštitúcií EÚ je však čoraz menej reálne, keďže aj v Komisii sa z dôvodu zefektívnenia interných procesov dostáva do popredia angličtina na úkor ďalších dvoch pracovných jazykov – francúzštiny a nemčiny.

Jazyková politika ako taká je dnes aktuálnou témou. Svedčí o tom pozornosť, ktorá sa jej venuje aj zo strany Európskej únie. Jej smerovanie ovplyvňujú viaceré faktory, a to najmä veľký počet členských štátov a princíp rovnosti, ktorý patrí k hlavným zásadám EÚ. Z týchto na prvý pohľad nezlučiteľných charakteristík vyplýva potreba jazykového manažmentu, ktorý usmerní vývoj jazykovej situácie v tomto nadnárodnom zoskupení.

Čo sa týka jednotlivých štátov EÚ, štáty si aj v rámci Európskej únie budú snažiť zachovať svoje štátne jazyky, keďže ide aj o symboly suverenity. V prípade hroziaceho oslabenia pozície určitého jazyka v medzinárodnom meradle sa materinský jazyk ako nositeľ identity stáva dôležitým aspektom a jeho úlohu nemožno podceňovať. Jazyková rôznorodosť je prirodzeným javom, no v snahe dorozumieť sa s príslušníkom iného národa sa vo väčšine prípadov volí jeden jazyk, ktorým je jazyk s najsilnejším postavením v danej oblasti alebo na celom svete. Nekompromisné trvanie na viacjazyčnosti vylučuje komunikáciu. Práve komunikácia a spoločenské zriadenie sú však znakom civilizovanej spoločnosti, ktorá z dlhodobého jazyka speje ak nie k jednému, tak čoraz k menšiemu počtu jazykov. Medzi nimi v súčasnosti dominuje angličtina. Čo sa týka postavenia angličtiny v Európe a vo svete, vnímam ho ako výsledok prirodzeného vývoja na jazykovej mape sveta.

Literatúra

BECK, A. 1989. Die Sprache als Gegenstand, nicht Mittel der Politik. In: *HÄTTLICH, M., PFITZNER, P. D. (Eds) Nationalsprachen und die Europäische Gemeinschaft*. München: Olzog Verlag.

Charta základných práv Európskej únie (2010/C 83/02). Úradný vestník Európskej únie C 83/393, Článok 21, 30.3.2010 [online].[cit. 2021-05-28] Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:SK:PDF>>

HAARMANN, H. 2002. Englisch, Network Society. In: *HOBBERG, R. (Eds.) Deutsch – Englisch- Europäisch. Impulse fuer eine neue Sprachpolitik*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus AG.

JANSON, T. 2003. *Eine kurze Geschichte der Sprachen*. Heidelberg Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.

NELDE, P.H. 2001. Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. In: *BREDELLA, L., MEISSNER, F. J. (Eds.) Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Tübingen: Guenter Narr Verlag.

SIGNAN, M. 2001. *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

SPOLSKY, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

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@euba.sk

**VOĽBY DO SPOLKOVÉHO SNEMU V NEMECKU 2021.
VPLYV PANDÉMIE NA JAZYK VOLEBNÝCH PROGRAMOV**

**ELECTIONS TO THE BUNDESTAG GERMANY 2021.
IMPACT OF THE PANDEMIC ON THE LANGUAGE OF ELECTORAL PROGRAMMES**

MAGDALÉNA PATÉ

Abstrakt

Volebná kampaň pred voľbami do Spolkového snemu v Nemecku v roku 2021 mala svoje špecifiká, keďže celá prebiehala v období pandémie koronavírusu. Príspevok sa venuje otázke vplyvu pandémie na volebnú kampaň, najmä však na jazyk volebných programov. Analýzou programov etablovaných nemeckých politických strán ako sú CDU/CSU, SPD a AfD a ich porovnaním chcem nájsť znaky jazyka volebnej kampane v krízovom období.

Kľúčové slová: volebná kampaň, volebný program, Spolkový snem, politický jazyk, pandémia, Nemecko.

Abstract

Election campaign before the elections to the Federal Assembly in Germany in 2021 had its specifics, as it took place during the coronavirus pandemic. The paper deals with the impact of the pandemic on the election campaign, but especially on the language of electoral programmes. By analyzing the programs of established German political parties such as the CDU/CSU, SPD and AfD and comparing them, I want to find the features of the language of the election campaign in times of crisis.

Keywords: election campaign, electoral programme, Bundestag, political language, pandemic, Germany.

Úvod

Rok 2021 bol v Nemecku tzv. supervolebný rok. Vrcholom boli voľby do Spolkového snemu v septembri 2021, avšak už od začiatku roka Nemci volili poslancov do šiestich krajských snemov. Celá volebná kampaň prebiehala v čase pandémie koronavírusu, čo malo určujúci vplyv na jej priebeh a formu, keďže jej nositeľmi sa stali digitálne komunikačné kanály a virtuálne formáty.

Cieľom môjho príspevku je hľadať odpoveď na otázku, aký vplyv mala pandémia a novovzniknutá situácia na predvolebnú kampaň, najmä však na jazyk volebných programov troch vybraných politických strán uchádzajúcich sa o miesta v Spolkovom sneme v roku 2021. V príspevku sa venujem lexikálno-sémantickej analýze volebných programov CDU/CSU, SPD a AfD. Všímam si výskyt kľúčových slov a analyzujem dôvody výberu týchto slov a ich vplyv na potenciálneho voliča. Rovnako sa zaoberám témou koronakrízy – či a akým spôsobom je obsiahnutá vo volebných programoch vybraných politických strán.

Politológovia sú rozdelení v otázke významu a dôležitosti volebných programov v predvolebnom boji. Na jednej strane je zrejmé, že konkurencia programov politických strán je centrálnou podmienkou demokratických volieb, na druhej strane tu vládne skepsa ohľadom ich skutočného vplyvu na rozhodnutie voličov (Kercher, Brettschneider, 2013).

Volebný program ako súčasť volebnej kampane

Politické strany sú emitentmi viacerých typov programov. Kaack (1971, s. 401) rozlišuje politickú agendu, akčný, volebný alebo vládny program strany a podľa jednotlivých typov im prisudzuje v rôznej intenzite aj ich základné funkcie. Navonok majú funkciu operačnej základne pre reklamu a agitáciu, interne pôsobia ako nástroj vnútrostraníckej integrácie, identifikácie, stimulácie a legitímácie. Volebný program má byť ako činnostný a akčný program katalógom obsahovo zladených cieľov a opatrení, ktoré sú realizovateľné v rámci jedného volebného obdobia (Reichart-Dreyer, 2000, s. 33).

Volebný program sa vyznačuje podľa Klingemanna (1989) konkrétnym, činnostne zameraným obsahom a tiež relatívne krátkym časovým horizontom ohraničeným funkčným obdobím parlamentu. Volebné programy sa odlišujú od ostatných politických programov obsiahlejším pokrytím jednotlivých politických tém. Podľa Štefančíka (2018, s. 16) je najdôležitejšou úlohou volebných programov agregovať z veľkého množstva záujmov občanov určité požiadavky, sformulovať ich a sprostredkovať v rozhodovacom procese. Politická strana formuluje svoj volebný program, čo si vyžaduje vnútrostranícky konsenzus a môže prispieť k vyriešeniu vnútrostraníckych sporov. Volebný program prijatý jednotne na straníckom sneme má v porovnaní s inými politickými programami vyšší stupeň záväznosti (Kercher, Brettschneider, 2013).

Strana zúčastňujúca sa na voľbách sa musí rozhodnúť, akú ponuku politických tém pripraví potenciálnym voličom. Strana sa musí interne dohodnúť na témach, ktoré sú jej obzvlášť dôležité a za akým obsahom si stojí. Práve volebný program definuje túto politickú ponuku na nasledujúce volebné obdobie. Pappi, Seher a Kurella (2011) chápu politickú ponuku vo volebnom programe ako zoznam politických návrhov, ktoré chce strana uskutočniť, spolu s kritikou súčasného stavu a kritikou politických návrhov konkurenčných politických strán. Kriticky zmýšľajúci volič a tiež politické strany ako také si na základe porovnania politickej ponuky viacerých strán môžu spraviť predstavu o možných volebných koalíciách.

Volebný boj sa odohráva v istom komunikačnom prostredí. Ak chceme charakterizovať jazyk volebnej kampane, je potrebné mať na zreteli druh politickej komunikácie v danom kontexte a jej funkciu. V prípade predvolebného boja ide o komunikáciu, ktorá má primárne persuazívnu funkciu a jej cieľom je presvedčiť publikum, čitateľov a voličov k istému konaniu. Je to v prvom rade jednosmerná komunikácia, odosielateľ a príjemca plnia výlučne danú úlohu (Gruner, 1991, s. 24), nedochádza k interakcii. Podľa Adamcovej (2018, s. 52) vykazuje volebný program určité znaky online komunikácie: je určený veľkej skupine prijímateľov, na ľubovoľnom mieste zasahuje všetky vekové skupiny a spoločenské vrstvy, je konštruovaný monologicky. Volebný program chce informovať, argumentovať, zvolávať, apelovať, stimulovať ku konaniu.

V predvolebnej kampani sa používajú viaceré druhy písaného a hovoreného politického textu. V rámci obsiahlej typológie politických textov, ktoré uvádza Klein (2000), ide v predvolebnej kampani o texty, ktorých emitentom je politická strana a sú určené voličom. Medzi najvýznamnejšie druhy patrí volebný slogan, volebný spot a volebný program. Pre jednotlivé politické texty využívané vo volebnom boji platí, že majú samé osebe malý význam. Hodnotu získavajú ako súčasť celkovej volebnej koncepcie tej-ktorej politickej strany.

Podľa Kleina (2000, s. 743) je volebný program politický text stredného až väčšieho rozsahu a tematicky sa koncentruje na hlavné témy predvolebnej kampane. Volebný program obsahuje tiež podtémy zamerané na konkrétne cieľové skupiny. Z hľadiska časového horizontu je zameraný na nasledovné funkčné obdobie zákonodarného zhromaždenia. Čo sa týka komunikatívnych funkcií volebného programu, nemožno v ňom vidieť len prostriedok na dosiahnutie volebného úspechu. Klein uvádza jeho tri základné funkcie:

1. volebný program ako tematický orientačný zdroj a zdroj formulácií pre účastníkov volebného boja,

2. volebný program ako prostriedok mobilizácie pre stranícku základňu,
3. volebný program ako zdroj informácií pre novinárov a voličov, ktorí sa zaujímajú o program strany.

Formulácie vo volebnom programe majú často formu želania, sľubu alebo zámeru konať.

Brettschneider a Thoms (2021) pripúšťajú, že kompletný volebný program prečíta len veľmi málo voličov, napriek tomu plní dôležité funkcie. Má získavať nových alebo udržať tradičných voličov. Okrem toho sa musí aspoň čiastočne odlišovať od volebných programov konkurentov, čo je aj spravidla tak. Volebný program musí byť zrozumiteľný a má predovšetkým prinášať témy, ktoré pre stranu sľubujú úspech. Ďalšie funkcie volebného programu smerujú do vnútra strany, na jednej strane sú určené pre členov strany, na druhej strane pre stranícke vedenie. Vedenie strany môže použiť volebný program ako základ pre koalíčné rokovania, prípadne podklad pre prácu v opozícii. Strany sa po voľbách často držia svojich výrokov z volebných programov.

Hoci sa môže zdať, že len málo voličov príde do kontaktu s volebným programom, ostatné komunikačné prostriedky volebnej kampane ako sú volebné plagáty, letáky, brožúry alebo televízne spoty vychádzajú obsahovo práve z volebného programu. Voliči sa tak bez toho, aby čítali samotný volebný program strany oboznámia s jeho obsahom. Volebné programy slúžia ako ideologick pre nerozhodnutého voliča (Štefančík, 2018, s. 16), a preto má ich existencia stále zmysel.

Vybrané volebné programy politických strán vo voľbách do Spolkového snemu 2021

Voľby do Spolkového snemu v Nemecku sa uskutočnili 26. 9. 2021 a volebná účasť dosiahla 76,6 %. Vo voľbách do 20. nemeckého Spolkového snemu po II. svetovej vojne sa o hlasy voličov uchádzalo celkovo 47 strán. 6 strán malo svoje frakcie v existujúcom Spolkovom sneme. Boli to strany:

- Christlich Demokratische Union Deutschlands/Christlich-Soziale Union in Bayern (CDU/CSU) - Kresťanskodemokratická únia Nemecka/Kresťanskosociálna únia,
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) Sociálnodemokratickou stranou Nemecka,
- Alternative für Deutschland (AfD) – Alternatíva pre Nemecko,
- Freie Demokratische Partei (FDP) – Slobodná demokratická strana,
- Die Linke (LINKE) – Ľavica,
- Bündnis 90/Die Grünen (GRÜNE) – Aliancia 90/Zelení.

Voľby v roku 2021 boli jedinečné v tom, že celá volebná kampaň prebiehala v období pandémie koronavírusu, čo do veľkej miery ovplyvnilo možnosti komunikácie s voličmi a taktiež jazyk volebnej kampane. V našom príspevku sa venujeme volebným programom troch strán – CDU/CSU, SPD a strany AfD. Strany CDU/CSU a SPD sú tradičnými politickými rivalmi, ktorí sú ale schopní po voľbách spolupracovať v rámci širokej koalície. Strana AfD, ktorá vznikla v roku 2013 sa dostala prvý krát do Spolkového snemu v roku 2017. Štefančík (2018, s. 170) upozorňuje, že „AfD je na prvý pohľad iná ako ostatné nemecké politické strany. Hoci vznikla v roku 2013 po odchode niektorých poslancov z CDU, jej jazyk je mimoriadne radikálny. V niektorých momentoch nesie prvky pravicového extrémizmu.“

Volebné programy možno porovnávať z hľadiska formálnych znakov ako je dĺžka textu, zrozumiteľnosť textu - dĺžka viet, používanie cudzích slov a odborných výrazov, anglicizmov, zložených slov, spodstatnených sloviess a prídavných mien (Brettschneider a Thoms, 2021, ale možno ich analyzovať aj na základe obsahových a lingvistických kritérií.

Čo sa týka dĺžky textov, najdlhší program z porovnávaných troch má AfD na 209 stranách, program CDU/CSU má 139 strán a SPD má 65 stranový program.

Volebný program CDU/CSU

Strany CDU a CSU sa predstavujú vo voľbách do Spolkového snemu spoločným volebným programom. Vo voľbách do 20. Spolkového snemu v roku 2021 to bol program s názvom *Das Programm für Stabilität und Erneuerung. Gemeinsam für ein modernes Deutschland* [Program pre stabilitu a obnovu. Spoločne pre moderné Nemecko.] (CDU/CSU, 2021). Volebný program začínajú ako 16 rokov vládnuca strana témou, ktorá sa týka zahraničnej politiky. Je to téma, kde CDU/CSU nemusí a nemôže niesť za všetko zodpovednosť. *Die Verantwortung/verantwortlich* [zodpovednosť, zodpovedný] sa vyskytuje v programe 54-krát a je jedným z kľúčových slov ich volebnej kampane. Už v názve programu sú to ďalej slová *Stabilität* [stabilita], vyskytujúca sa ďalej v programe ešte 32-krát, pričom jedným z výrazov je aj *Deutschland als Stabilitätsanker in der globalen Welt*. [Nemecko ako kotva stability v globálnom svete] (CDU/CSU, 2021).

Viaceré nadpisy jednotlivých kapitol programu začínajú slovom *neu* [nový] – *Neue Verantwortung Deutschlands in der Welt*, [nová zodpovednosť Nemecka vo svete], *Neuer Wohlstand* [nový blahobyť], *Neustart nach der Krise* [nový štart po kríze], *Erneuerung* [obnova]. Vo volebnom programe sa vyskytujú slová so základom *neu* až 106-krát. Tento fakt možno interpretovať ako snahu ukázať, že strana ponúka aj po 16 rokoch vládnutia nový prístup k riešeniu vybraných problémov. Na druhej strane tým môžu nepriamo reagovať na koronakrízu a ponúkať obnovu hospodárstva, blahobytu a nový život po pandémii. Pandémia sa v programe CSU/CDU spomína 39-krát, avšak koronakríza len 9-krát. Možno konštatovať, že slová, ktorým môžeme prisúdiť pozitívnu konotáciu prevládajú nad výrazmi s negatívnym významom. Koronakríza je v programe prezentovaná ako nová príležitosť, aby sa Nemecko stalo silnejšie, nie ako výlučne negatívny jav. „*Die Corona-Krise hat unser Land und besonders Staat und Verwaltung herausgefordert und offengelegt, dass wir in einigen Bereichen schneller, besser und mutiger werden müssen.*“ [Korona kríza bola výzvou pre našu krajinu a najmä štát a administratívu a odhalila, že v niektorých oblastiach musíme byť rýchlejší, lepší a odvážnejší.] (CDU/CSU, 2021). „*Wir wollen stark aus der Krise kommen und eine neue Dynamik schaffen.*“ [Chceme vyjsť z krízy silní a vytvoriť novú dynamiku.] (CDU/CSU, 2021). Strana CDU/CSU ako vládna strana, ktorá je zodpovedná za zvládnutie či nezvládnutie pandémie nemá inú možnosť, ako hľadať niečo pozitívne aj na koronakríze a takto ju prezentovať.

Volebný program strany SPD

Volebný program SPD s názvom *Aus Respekt von deiner Zukunft. Das Zukunftsprogramm der SPD. Wofür wir stehen. Was uns antreibt. Wonach wir streben.*“ [Z úcty k tvojej budúcnosti. Program budúcnosti SPD. Za čím si stojíme. Čo nás poháňa. O čo sa snažíme.] (SPD, 2021) je ladený optimisticky, keďže pohľad do budúcnosti okrem iného znamená nezaťažovať sa ťažkou aktuálnou situáciou.

Najčastejšie používaným slovným základom, ktoré sa v texte používa vo viacerých slovách je *sicher*- ako *Sicherheit* [bezpečnosť, istota], *sichern* [zabezpečiť, zaručiť] a iné – 184-krát. Slovo *Zukunft* [budúcnosť] sa vyskytuje vo volebnom programe SPD 151-krát, najčastejšie v zloženom slove *Zukunftsprogramm* [program budúcnosti], ale aj ako samostatné slovo. V programe nájdeme až 58 zložených slov s prvou časťou *zusammen* – *Zusammenhalt*, *Zusammenarbeit* [súdržnosť, spolupráca], a 35-krát sú to slová so základom *solidar* – *Solidarität*, *solidarisch*. Ďalším kľúčovým slovom je *Respekt* [rešpekt, úcta], použité 33-krát, pričom slovo *Corona* sa vyskytuje 27-krát v texte, slovo *Krise* len 25-krát. Podobne ako pri programe CDU/CSU, aj program SPD vyznieva optimisticky s výraznou prevahou slov s pozitívnym významom.

Je zjavné, že po volebnom neúspechu v roku 2017 si SPD zvolila inú stratégiu aj z jazykového hľadiska, keď upustila od príliš vágneho vlajkového slova *Gerechtigkeit*, na

ktorom postavila svoj volebný program aj volebné slogany (Pergande, 2017, s. 7). Pri volebných programoch je dôležité tiež usporiadanie jednotlivých tém, v akom poradí ich strana prezentuje. V prípade SPD stoja hneď na začiatku 4 *Zukunftsmissionen* [misie budúcnosti]: klíma, mobilita, digitalizácia, zdravie. Až v ďalšom texte volebného programu sa venuje strana svojim tradičným témam ako sú práca a sociálne veci. Pri téme koronakrízy je strana SPD verná svojmu sociálnodemokratickému zameraniu: „*In der Corona-Krise wird einmal mehr überaus deutlich, dass Gewinnmaximierung und Kostenminimierung nicht das Maß aller Dinge sein dürfen.... Aber unsere Gesellschaft ist stabil.... Die Stabilität verdanken wir der beeindruckenden Solidarität und den demokratischen Grundwerten unserer Gesellschaft.*“ [V koronakríze je opäť veľmi jasné, že maximalizácia zisku a minimalizácia nákladov nesmie byť meradlom všetkých vecí... Ale naša spoločnosť je stabilná... Za svoju stabilitu vďačíme pôsobivej solidarite a základným demokratickým hodnotám našej spoločnosti.] (SPD, 2021).

Volebný program strany *Alternative für Deutschland*

Vnútroná výstavba volebného programu AfD veľa hovorí o stratégii, ktorú strana pri koncipovaní svojho programu zvolila. Program začína témou *Demokratie und Rechtsstaat* [Demokracia a právny štát] a predstavuje veľmi negatívny obraz súčasného stavu politiky a spoločnosti v Nemecku. Tento obraz je východiskom pre ďalší text volebného programu. V prvej kapitole je jazyk volebného programu AfD obzvlášť obrazný, čo sa v ďalšom texte stráca.

Strana AfD nazvala svoj volebný program pre voľby do Spolkového snemu v roku 2021 *Deutschland. Aber normal* [Nemecko. Ale normálne.] (AfD, 2021). Strana AfD sľubuje návrat k normálnosti, k tomu, čo ľudia považujú za normálne. Použitie slova *normalny* nie je náhodné a môže byť chápané aj v súvislosti s koronakrízou.

Diskurz o normálnosti je úzko spojený s prebiehajúcou pandémiou koronavírusu už od jej začiatku. V nemeckom diskurze sa slová *normal*, *Normalität*, *Normalisierung* [normálny, normálnosť, normalizácia] spomínajú pri témach ako sú každodenný život, škola a hospodárstvo. Diskurz o *normálnosti* bol v Nemecku najviac výrazný v apríli 2020, kedy na jednej strane počet infikovaných v 1. vlne pandémie už klesal, ale reštrikcie v každodennom živote boli ešte v plnej platnosti. V tomto období si aktéri diskurzu o *normálnosti* zjavne celkom uvedomili výnimočnosť aktuálnych spoločenských pomerov (Müller, Zinn, 2020, s. 189). Hoci slovo *normalny* použila strana AfD hneď v názve svojho volebného programu, v samotnom 210 stranovom texte sa tento výraz vyskytuje už len 3 krát. V priamom spojení s koronakrízou, je to len raz: „*In dieser Situation legt die Corona-Pandemie die internationale Wirtschaft zeitweise weitgehend lahm und führt zu einem dramatischen Rückgang der Wertschöpfung. Die deutsche Volkswirtschaft ist exportorientiert und von internationaler Arbeitsteilung abhängig. Deshalb ist unser Land ganz besonders von den weltweiten Auswirkungen der Corona-Krise betroffen. Die AfD will deshalb die Volkswirtschaft auf einen normalen Entwicklungspfad zurückführen.*“ [V tejto situácii ochromuje pandémia koronavírusu medzinárodné hospodárstvo a vedie k dramatickému poklesu tvorby hodnôt. Nemecké národné hospodárstvo je orientované na vývoz a závislé od medzinárodnej deľby práce. Preto je naša krajina obzvlášť zasiahnutá celosvetovými dôsledkami koronakrízy. AfD chce preto vrátiť národné hospodárstvo na normálnu cestu vývoja.] (AfD, 2021).

Výraz *normalny* je kľúčovým slovom volebnej kampane strany AfD v roku 2021. Vo volebných sloganoch, ktorými predstavuje jednotlivé témy svojho volebného programu opakovane ukazujú, čo považujú za normálne: „*Normal ist es, unsere Grenzen zu schützen.*“ [Normálne je chrániť naše hranice.] „*Normal ist in Land, das seine Familien liebt.*“ [Normálna ja krajina, ktorá miluje svoje rodiny.] „*Normal ist, mehr netto vom brutto.*“ [Normálne je viac netta z brutta.] „*Normal ist, die Natur in der Heimat zu schützen.*“ [Normálne je chrániť prírodu vo vlasti.] „*Normal sind solide Finanzen.*“ [Normálne sú solídne financie.] „*Normal ist ein*

Staat in dem Recht und Ordnung herrschen. [Normálny je štát, v ktorom vládne právo a poriadok.] „*Normal ist den Ruhestand genießen zu können.*“ [Je normálne môcť si užívať dôchodok.] (AfD, 2021). Keďže každý si pod pojmom normálny/ normalita môže predstaviť niečo iné, oslovujú ním všetky vekové kategórie a tiež spoločenské vrstvy.

Zložené slová alebo slová obsahujúce výraz Corona sa vyskytujú v programe AfD 27 krát. Sú to najmä slová *Corona-Krise* [koronakríza] (6 krát), *Corona-Maßnahmen* [opatrenia na zvládnutie koronakrízy] (7 krát), *Corona-Politik* [politické riadenie koronakrízy] (3 krát). Téma je prezentovaná vo výrazne negatívnom svetle. Koronakríza je vhodnou témou pri zdôraznení dichotómie my-oni : z nesprávneho riadenia koronakrízy sú obviňovaní vládni politici, ktoré svojimi opatreniami obmedzujú demokraciu: „*Die totalitären Tendenzen haben auch in Deutschland ein demokratiegefährdendes Maß angenommen. Die verfassungswidrige Grenzöffnung und die massiven Grundrechtseinschränkungen im Namen der Corona-Krise waren die bisherigen Höhepunkte im täglichen Bruch von Recht und Verfassung durch Regierungspolitiker.*“ [Aj v Nemecku sa totalitné tendencie dostali na úroveň, ktorá ohrozuje demokraciu. Protiústavné otvorenie hraníc a masívne obmedzovanie základných práv v mene koronakrízy boli doteraz hlavnými bodmi každodenného porušovania zákonov a ústavy vládnymi politikmi.] (AfD, 2021).

Podobne negatívne sa stavia strana AfD pri hodnotení úlohy Európskej únie v riadení koronakrízy a finančnej podpory, ktorú EÚ rozdeľuje členský štátom na jej zvládnutie. Európska únia ja nazývaná vo volebnom programe Transferová únia: „*Mit der Einführung des sogenannten „Corona-Wiederaufbaupaktes“ wurde die Transferunion in eine neue Dimension gehoben. Diese Transferunion steht nicht nur im Widerspruch zu den europäischen Verträgen und den Versprechen der deutschen Politiker, sondern wird den Abstieg aller europäischen Volkswirtschaften und Konflikte zwischen den Staaten zur Folge haben.*“ [So zavedením takzvaného „Paktu obnovy“ dosiahla Transferová únia nový rozmer. Táto Transferová únia stojí v rozpore nielen s európskymi zmluvami a sľubmi nemeckých politikov, ale bude mať za následok úpadok všetkých európskych národných ekonomík a konflikty medzi štátmi.] (AfD, 2021).

Záver

Pandémia koronavírusu trvajúca od jari 2020 ovplyvnila všetky oblasti ľudského života a tým aj politiku. Keďže politický boj je najvýraznejší a najviditeľnejší vo volebnom zápase, ktorý môžeme opísať aj ako „boj slovami o slová“, vplyv pandémie možno cítiť aj tu. Politické strany usilujúce sa získať poslanecké mandáty v poradí 20. nemeckom Spolkovom sneme pripravovali svoje volebné programy v čase pandémie a aj celá volebná kampaň prebiehala počas nej. Jednotlivé strany sa museli rozhodnúť, aby vybrali vhodné témy, ktoré ponúknu svojim potenciálnym voličom.

Koronakríza mala istý priamy a nepriamy vplyv na jazyk volebných programov, ale nemožno ho preceňovať. Priamy vplyv bol v tom, že téma koronakrízy sa stala súčasťou všetkých troch skúmaných volebných programov strán CSU/CDU, SPD aj AfD, avšak strany túto tému prezentovali odlišným spôsobom. Téma koronakrízy sa stala súčasťou ich volebného boja. V tabuľke č.1 môžeme vidieť výskyt výrazov ako pandémie, korona, koronakríza, opatrenie v čase koronakrízy.

	CDU/CSU	SPD	AfD
počet strán volebného programu	139	65	210
počet slov vo volebnom programe	43068	23493	23482
Výskyt slov:			
Pandemie	39	19	3

Corona	27	27	27
Corona-Krise	9	12	6
Corona-Maßnahmen [opatrenia v čase koronakrízy]	0	0	7
Corona-Pandemie	10	8	1
Corona-Politik	0	0	3

Tabuľka č.1 Výskyt výrazov súvisiacich s témou korony

Na základe výskytu jednotlivých výrazov súvisiacich s kornakrízou vidíme, že výrazy ako *Corona-Maßnahmen* [opatrenia v čase koronakrízy] alebo *Corona-Politik* možno nájsť len programe AfD a v programoch CDU/CSU a SPD chýbajú. Oba tieto výrazy majú negatívnu konotáciu, keďže sa nimi poukazuje na obmedzujúce opatrenia a nepopulárnu, často kritizovanú politiku riadenia koronakrízy v Nemecku alebo aj v rámci EÚ. Strana AfD využíva koronakrízu ako ďalší argument proti zotrvaní Nemecka v EÚ a proti zachovaniu spoločnej európskej meny. Koronakríza je vhodnou témou na kritizovanie „tých druhých“ (vládných úpolitikov, EÚ), ktorí jej riešenie nezvládli. Jazyk AfD ako populistickéj strany je jednoduchší, ale aj radikálnejší a využíva viac obrazov.

Na druhej strane vládnuce strany CDU/CSU alebo SPD, ktoré majú zodpovednosť za riadenie štátu v čase krízy, sa snažia túto tému poňať pozitívne. CDU/CSU považujú koronakrízu za výzvu, z ktorej sa treba poučiť a robiť veci lepšie, SPD zase dáva do popredia solidaritu medzi ľuďmi, ktorá pomohla situáciu zvládnuť.

Nepriamy vplyv koronakrízy sa dá pozorovať pri výbere kľúčových slov v jednotlivých programoch. Orientáciu CDU/CSU na obnovu, program budúcnosti strany SPD a návrat k normálnosti podľa strany AfD možno interpretovať ako reakciu na pretrvávajúcu koronakrízu a skepsu, ktorá zasahuje mnohých voličov.

Excerpované texty

AfD, 2021. *Deutschland. Aber normal. Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 20. Deutschen Bundestag*. Dostupné online: https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2021/06/20210611_AfD_Programm_2021.pdf, (30.10.2021)

CDU/ CSU, 2021. *Das Programm für Stabilität und Erneuerung. Gemeinsam für ein stabiles Deutschland*. Dostupné online: <https://online.fliphtml5.com/kxyi/eyjg/#p=4>, (2.11.2021)

SPD 2021. *Aus Respekt von deiner Zukunft. Das Zukunftsprogramm der SPD. Wofür wir stehen. Was uns antreibt. Wonach wir streben*. Dostupné online: <https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Programm/SPD-Zukunftsprogramm.pdf> (28.10.2021)

Literatúra

ADAMCOVÁ, L. 2018. Sprachgebrauch der AfD vor der Bundestagswahl 2017. In: LIŠKOVÁ, D.; ŠTEFANČÍK, R. (eds.) *„Heiße“ Wahlen und Referenden in Europa und Amerika: Kampf mit Wörtern um Wörter*. Hkamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 39 – 58.

BRETTSCHEIDER, F., THOMS, C. 2021. *Bundestagswahl 2021: Wahlprogramme im Vergleich*. Universität Hohenheim. Dostupné online: <https://www.zeit.de/kultur/2021-10/sprache-politik-wahlkampf-wortwahl-rhetorik-floskeln/komplettansicht>

GRUNER, P. H. 1991. Inszenierte Polarisierung, organisiertes Trugbild – Sechs Thesen zur Sprache des Wahlkampfes. In: *OPP DE HIPT, M.; LATNIAK, E. (eds.): Sprache statt Politik?: Politikwissenschaftliche Semantik- und Rhetorikforschung* Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 23 – 37.

KAACK, H. 1971. *Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

KERCHER, J., BRETTSCHEIDER, F. 2013. Wahlprogramme als Pflichtübung? Typen, Funktionen und Verständlichkeit der Bundestagswahlprogramme 1994 – 2009. In: *WEßELS, B; SCHOEN, H., GABRIEL, O. W. (eds.) Wahlen und Wähler. Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 2009*. Wiesbaden: Springer VS, s. 269 – 290.

KLEIN, J. 2000. Textsorten im Bereich politischer Institutionen. In: *BRINKER, K., ANTOS, G., HEINEMANN, W., SAGER, S. F. (eds.) Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of text and conversation*. Berlin, New York: De Gruyter, s. 732 – 755.

KLINGEMANN, H.-D. 1989. Die programmischen Profile der politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland. Eine quantitative Inhaltsanalyse der Wahlprogramme von SPD, FDP und CDU von 1949 bis 1989. In: *HERZOG, D., WEßELS, B. (eds.): Konfliktpotentiale und Konsensstrategien. Beiträge zur politischen Soziologieder Bundesrepublik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 99 – 115.

MÜLLER, M., ZINN, J. O. 2020. Deutsche und australische Normalitätsdiskurse in der Coronakrise. In: *APTUM*, roč. 16, č. 2/3, s. 188 – 195.

PAPPI, F. U., SEHER, N. M., KURELLA, A. S. 2011. *Das Politikangebot deutscher Parteien bei den Bundestagswahlen seit 1976 im dimensionsweisen Vergleich: Gesamtskala und politikfeldspezifische Skalen*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

PERGANDE, F. 2018. Bätschi ist schon mal ganz gut. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, č. 24, 17. 6. 2018, s. 7.

REICHERT-DREYER, I. 2000. *Macht und Demokratie in der CDU: Dargestellt am Prozess und Ergebnis der Meinungsbildung zum Grundsatzprogramm 1994*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

ŠTEFANČÍK, R. 2018, 1. Einleitendes zum Thema Politik, Sprache und Wahlkampf. In: *LIŠKOVÁ, D., ŠTEFANČÍK, R. (eds.) „Heiße“ Wahlen und Referenden in Europa und Amerika: Kampf mit Wörtern um Wörter*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 7 – 20.

ŠTEFANČÍK, R. 2018, 2. Jazyk volebnej kampane. Prípad volieb do nemeckého Spolkového snemu 2017. In: *Cudzie jazyky v premenách času IX, 2018*, s. 169 – 176.

Kontakt:

Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: magdalena.pate@euba.sk

**LÁSKA VERZUS CNOSŤ A PARADOX LIBERTÍNSKEHO ROMÁNU:
CLAUDE CRÉBILLON A JEHO *BLÚZNENIE SRDCA A ROZUMU***

LOVE VERSUS VIRTUE AND THE PARADOX OF THE LIBERTINE NOVEL:
CLAUDE CRÉBILLON'S *ÉGAREMENTS DU CŒUR ET DE L'ESPRIT*

ANDREA TUREKOVÁ

Abstrakt

Vo francúzskej literatúre 18. storočia je dominantným žánrom román, ktorý sa najmä v prvej polovici storočia usiluje oslobodiť od klasicistického estetického kánonu a negatívnej koncepcie vášní. Libertínsky román sa napohľad celkom odkláňa od klasicizmu, keďže podáva obraz o povrchnosti vzťahov v aristokratickej spoločnosti, založených na presných pravidlách zvádzania. Iniciátorom a vrcholným predstaviteľom tohto žánru je Claude Crébillon, ktorého román *Blúznenie srdca a rozumu* (1736) sa stal modelom libertínskej literatúry. Avšak vo svojej odlišnosti sa klasicistický a libertínsky román paradoxne stretávajú, a to v pesimistickej vízii lásky.

Kľúčové slová: francúzsky román 18. storočia, libertínsky román, láska a cnosť.

Abstract

In 18th-century French literature, the dominant genre is the novel, which, especially in the first half of the century, seeks to free itself from the classical aesthetic canon and the negative conception of the passions. The libertine novel seemingly departs from classicism altogether, as it presents a picture of the superficiality of relationships in aristocratic society based on precise rules of seduction. The initiator and principal representative of this genre is Claude Crébillon, whose novel *Les Égarements du cœur et de l'esprit* (1736) became the model of libertine literature. However, in their difference, the classical and the libertine novel paradoxically meet, namely in a pessimistic vision of love.

Keywords: French novel of the 18th century, libertine novel, love and virtue.

No spomedzi všetkých podmienok nevyhnutných pre štruktúru románu som zatiaľ nič nepovedal o láske, ktorá je jeho základom, a bez ktorej by takémuto dielu chýbalo to podstatné, čo ho robí románom. (prekl. aut.)

Týmito slovami otvára Nicolas Lenglet-Dufresnoy štvrtú kapitolu svojho traktátu O použití románov (*De l'usage des romans*, 1734, s. 221). Treba povedať, že vo všeobecnosti sa všetci doboví teoretici, počínajúc Danielom Huetom v roku 1670, nech už obhajujú alebo odsudzujú románový žáner, zhodujú na tom, že román kráča ruka v ruke s láskou. Dobové slovníky (Richelet, Furetière, Trévoux, Slovník Francúzskej akadémie či Encyklopédia) taktiež jednoznačne definujú román v spojitosti s láskou. Až v piatom vydaní Slovníka Francúzskej akadémie z roku 1798 nachádzame pri definícii pojmu „román“ nie slovo „amour“ (láska), ale „passions“ (v pluráli, vášne), odkazujúce na možnú zápletku založenú na inej vášni ako láske. Dovtedy však, veľmi neprekvapujúco, môžeme pokladať lásku za jeden z hlavných konštitutívnych prvkov románovej poetiky.

Láska kráča ruka v ruke s cnosťou a problematika ich vzťahu spadá nielen do literatúry, ale v prvom rade do filozofie a koncepcie vášní, od Aristotela po Descartesa (pozri Desjardin – Dumouchel, 2012). Z literárneho hľadiska v hierarchii vášní láska zastáva rozhodne prvé

miesto. V období baroka je láska-vášeň zároveň chápaná ako cnosť, pretože povznáša dušu k veľkým veciam a je zdrojom hrdinských činov. Tento optimizmus, typický pre barokový román, sa však v nasledujúcom období stráca. Klasicistická estetika, hlboko ovplyvnená jansenistickým videním sveta, sa obracia k negatívnemu chápaniu lásky ako nebezpečnej a deštruktívnej vášne. V románe sa tak láska a cnosť ocitajú na protipóloch, pričom ich protiklad je ponímaný ako absolútny, ontologický, vyplývajúci zo samej podstaty týchto pojmov: láska značí vnútornú rozorvanosť vedúcu k nešťastiu a utrpeniu, zatiaľ čo cnosť zodpovedá svojmu prvotnému etymologickému významu sily – morálnej sily, ktorá jediná dokáže duši zaručiť pokoj, t.j. odpútanie sa od škodlivého vplyvu vášní, z ktorých láska je tou najnebezpečnejšou. Z hľadiska naratívnej dynamiky románového deja tak konfrontácia lásky a cnosti tvorí základ dejovej línie, postavenej na oscilácii hrdinu/hrdinky medzi túžbou srdca a hlasom rozumu. Nezlučiteľnosť poryvov vášne a vnútorného pokoja však nevyhnutne napokon vedie k obetovaniu lásky v prospech cnosti. Taký je príklad vrcholného diela francúzskeho classicistického románu, slávnej Kňažnej de Clèves (La Princesse de Clèves, 1678).

Otázka vzťahu lásky a cnosti zostáva jednou z hlavných tém aj v románe 18. storočia, ktoré „dedí“ túto antinómiu. Napriek nepochybnej rozdielnosti medzi „Pascalovým storočím“ a „storočím Voltairovým“, vieme, že medzi nimi existuje hlboká nadväznosť, a to najmä v oblasti literatúry, ktorá sa len pomaly odklňa od classicistického estetického kánonu. Na druhej strane evolúcia mravov, filozofických koncepcií, nové nazeranie na človeka a ľudskú prirodzenosť nepoznačené jansenistickým pesimizmom, a v neposlednom rade otázka šťastia, ktorá je takpovediac „obsesiou“ celého 18. storočia, toto všetko spôsobuje, že vnímanie lásky a cnosti a ich vzájomného vzťahu prechádza taktiež istou transformáciou, na základe ktorej sa presúva aj ťažisko naratívnej dynamiky románového deja.

Zásadnou zmenou, ktorá nastáva okolo roku 1700, je zmena v ponímaní vášní. Vášeň ako filozofický koncept sa v 18. storočí postupne vytráca a v románoch je pojem „vášeň“ takisto postupne nahradený novým pojmom – „cit“ (pozri Stewart, 2010). V prvej polovici 18. storočia, najmä v období tridsiatych rokov, ktoré sú významným momentom z hľadiska formovania novej románovej estetiky vo vzťahu k barokovému a classicistickému románu, sa autori vyrovnávajú s vplyvom, ktorý nepochybne Kňažná de Clèves zanechala a usilujú sa nájsť nové spôsoby riešenia vzťahu lásky a cnosti, menej poznačené classicistickým pesimizmom.

Robert Challe je prvým autorom, ktorý vo svojom románe Úžasné Francúzky (Les Illustres Françaises, 1713) ponúka zmierenie lásky a cnosti, a to na svoju dobu veľmi originálne – vo forme manželstva. Zdanlivá banalita tohto buržoázneho riešenia však skrýva v sebe otázku, ktorú v rôznych podobách rozvíjajú všetci románopisci storočia osvietenstva, a síce otázku osobného šťastia. Postavy abbého Prévosta prahnú po šťastí a chcú ho nájsť v absolútnom oddaní sa vášnivej láske: v jeho najznámejšom diele, Príbeh rytiera Des Grieux a Manon Lescaut (Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut, 1731), sa morálna sila stáva apanážou lásky. Pre hlavného hrdinu láska ako nevinný a čistý cit nemôže byť v protiklade s cnosťou, no zároveň pre lásku k Manon je ochotný obetovať všetky svoje dovtedajšie presvedčenia. Tragický koniec románu ukazuje, že ľúbostná vášeň, hoc vnútorne pociťovaná ako cnostný cit, nedokáže uniknúť nešťastným dôsledkom spôsobeným spoločenským nepochopením. Napokon ako tretí príklad uveďme Pierra de Marivaux, ktorý v románe Mariannin život (La Vie de Marianne, 1731) upúšťa od konceptu lásky-vášne a nahrádza ho citom. Román stráca tragický rozmer, hrdina je neverný a to, čo sa javilo ako osudová láska sa ukazuje byť len jednou z Marianniných životných možností.

V tridsiatych rokoch 18. storočia sa však okrem iného objavuje fenomén, ktorý výrazne poznačí naratívny žáner na ďalších päťdesiat rokov – ide o tzv. libertínsvo alebo voľnomyšlienkárstvo, prejavujúce sa tak v mravoch ako aj v literatúre. Z množstva definícií libertínskeho románu vyberme pomerne jasnú formuláciu Raymonda Troussona: [...]

„francúzsky libertínsky román je románom istej spoločenskej elity, vychádzajúci z aristokratického poňatia existencie. [...] táto literatúra rozvíja „umenie vysokej stratégie“, je to román zvädzania a taktiky, ktorý nemá nič spoločné s neviazanými, nemorálnymi či erotickými románmi a básňami. Dôležitý je v ňom tón, štýl, úroveň jazyka“ (Trousson, 2003, online, prekl. aut.).

Libertínsky román je módnym fenoménom, ktorý dominuje francúzskemu 18. storočiu. Symbolicky ho ohraničujú dve diela: na jednej strane Blúznenie srdca a rozumu (Les Égaréments du cœur et de l'esprit, 1736) od Clauda Crébillona, na strane druhej Nebezpečné známosti (Les Liaisons dangereuses, 1782) od Choderlosa de Laclos. Na príklade Crébillonovho románu sa pokúsime ukázať, akým spôsobom sa problematika vzťahov lásky a cnosti pretavuje do libertínskeho románu a v čom tkvie takpovediac jeho paradox.

Láska je bezpochyby leitmotívom románového diela Clauda Crébillona (1707 – 1777). Na rozdiel od svojich spomínaných súčasníkov – Challe, Prévost, Marivaux –, však Crébillon k láske pristupuje s dezilúziou a cynizmom. Vo svojom vrcholnom diele, nazvanom Blúznenie srdca a rozumu (Les Égaréments du cœur et de l'esprit, 1736), vytvára „prototyp“ hrdinu libertínskeho románu, ktorým sa inšpirujú mnohí ďalší autori tohto obdobia, a síce mladého neskúseného muža, s idealistickými predstavami o ľúbostnom cite a hľadájúcom pravú lásku, ktorý vstupuje do sveta vysokej spoločnosti. Románová zápleтка sa tak točí okolo „citovej výchovy“ mladého hrdinu, neznášaného „kódu“, ktorým sa riadia milostné vzťahy.

Crébillonovo Blúznenie srdca a rozumu je román písaný vo forme pamätí – je to románová forma dominujúca v prvej polovici 18. storočia. Hlavným hrdinom románu a zároveň rozprávačom je pán de Meilcour, ktorý si spomína na svoje začiatky mladého aristokrata v tzv. „veľmi vyberanej spoločnosti“. Sedemnásťročný mladík s románovými, donquijotovskými predstavami o dokonalejšej láske úporne túži nájsť tú pravú, ktorej by daroval svoje srdce. Po počiatočnom váhaní skutočne stretáva mladú ženu stelesňujúcu dokonalú románovú lásku. Scéna, v ktorej sa po prvý raz stretávajú pán de Meilcour a Hortense de Thévill, je tradičnou románovou scénou „lásky na prvý pohľad“, otvárajúcou možnosť tragickej, večnej lásky až za hrob, ako ju pozná literárna tradícia od slávneho príkladu Tristana a Izoldy: *[...] keď sa odrazu otvorila vedľajšia lôža. Zvedavý na osoby, ktoré sa do nej chystali usadiť, som otočil zrak; a objekt, ktorý sa mu ponúkol, ho načisto pripútal. Predstavte si tú najrýdzejšiu a najvznešenejšiu krásu, ten najzvodnejší pôvab, jedným slovom mladosť prekypujúcu sviežosťou a žiarivosťou, a len sotva si budete môcť urobiť obraz o osobe, ktorú by som chcel opísať. Pri tom pohľade ma rozochvel nezvyčajný a náhly pocit: zasiahnutý toľkou krásou som zostal ako omráčený* (Crébillon, 2000, s. 92 – 93, prekl. aut.). Prvé stretnutie hrdinov je teda príznačné pre románovú tradíciu; Crébillon však vzápätí vkladá do úst Meilcoura-rozprávača ironický odstup voči svojej vlastnej mladíckej ilúzii: *„[...] V načistom rozrušení som sa vrátil domov, o to viac presvedčený, že som vášnivo zaľúbený, že táto vášeň vzplanula v mojom srdci vďaka jednému z tých prekvapivých zásahov, ktorými sa v románoch opisujú veľké dobrodružstvá.“* (Crébillon, 2000, s. 95, prekl. aut.).

Počiatok veľkej osudovej lásky je v skutočnosti od prvého okamihu zdiskreditovaný. Nie náhodou sa Hortense a Meilcour stretávajú v parížskej Opere, mieste symbolizujúcom márnivosť, povrchnosť a zdanie. Hrdinov sen je tak od začiatku odsúdený byť len nedostihnuteľnou ilúziou, takou, akou sa ukazuje byť mladá žena, po ktorej túži. Hortense Meilcouruovi doslovne i metaforicky uniká (porov. Sgard, 1996). Hrdina sa najskôr neúspešne usiluje zistiť identitu „krásnej neznámej“, kým ju náhodne nestretnie na návšteve u pani de Lursay. Neskôr odmietne sprevádzať pani de Lursay na výlet do jej vidieckeho sídla, dúfajúc, že v jej neprítomnosti sa mu podarí Hortense stretnúť a vyznať jej lásku. Aké je však jeho sklamanie, keď zistí, že vo svojej snahe urobil pravý opak: Hortense s matkou sú na vidieku u pani de Lursay! Mladá žena hrdinovi uniká nielen fyzicky, no aj psychologicky – keď sa mu konečne podarí ocitnúť sa v jej prítomnosti, je neschopný vydať zo seba jedného slova;

a naopak, rozpráva v nevhodnej chvíli, ako keď z trucu vyhlási pred pani de Lursay, že mu pani de Senanges nie je ľahostajná, netušiac, že Hortense náhodou počúva ich rozhovor.

Crébillon tak vo svojom románe neustále obracia myšlienku skutočnej, dokonalej lásky na posmech. Jeho hrdina je rozpoltený medzi snom a realitou: medzi snom čistej lásky stelesnenej v postave Hortense de Théville, ktorá sa však ukazuje ako nedosiahnuteľná, a realitou lásky chápanej ako prechodnej „chute“ založenej na telesnej túžbe (tzv. „amour-goût“ je základom Crébillonovej estetiky, pozri o. i. Viart, 1999), ponúkajúcej sa v podobe skúsenej staršej ženy (staršou chápme v dobovom kontexte a vo vzťahu k mladému hrdinovi tridsaťpäťročnú vdovu), majestátnej pani de Lursay. Meilcour osciluje medzi dvoma ženami a rozprávač s jemným žmurknutím prezrádza trochu vypočítavé myšlienky svojho mladého „ja“: „[...] nádej uspieť u mojej neznámej bola malá, čo mi bránilo pomyšľať na to, aby som sa celkom vzdal pani de Lursay. Hľadal som spôsob, ako by som mohol získať jednu a ponechať si druhú [...]“ (Crébillon, 2000, s. 98 – 99, prekl. aut.).

Meilcour však napriek zdanlivo prístupnejšej situácii s pani de Lursay nepostupuje oveľa rýchlejšie. Pani de Lursay ako krásna no staršia žena, navyše priateľka jeho matky, vzbudzuje v hrdinovi úctu a rešpekt. Ona sama je vznešená dáma, obklopená aurou cnosti a zachovávajúc dekórum. Jej úloha je preto nesmierne delikátna: musí mladého muža priviesť k vyznaniu citov a zvieť ho tak, aby zvodcom navonok bol on. Meilcour, neznalý pravidiel, nereaguje na markízine implicitné povzbudenia a obáva sa, že by ju prílišnou smelosťou mohol uraziť. Nielen prílišná smelosť je však pre dámu urážkou, ale aj neúmerný rešpekt, a pani de Lursay po čase začína strácať trpezlivosť zoči-voči nechápavosti a naivite mladého hrdinu. Meilcourrov problém totiž tkvie v neznalosti „jazykového kódu“, ktorým sa riadia ľúbostné vzťahy.

Blúznenie srdca a rozumu, tak ako všetky Crébillonove romány, odhaľujú pozadie vzťahov vo vysokej spoločnosti 18. storočia a toho, čo sa nazýva libertínsvo. Slovo „liberté“, teda „sloboda“ je jeho podstatou: chápanie lásky sa zásadne odlišuje od klasicistického ponímania lásky ako vášne, teda citu etymologicky nevyhnutne spätého s utrpením. Keď je mladý princ Angola v rovnomennej libertínskej rozprávke prekliaty zlou vílou, ktorá ho odsúdi na utrpenie v láske, dobrá víla upokojuje kráľa a kráľovnú týmito slovami: „Všetko jeho nešťastie sa odvíja od nežnej a úprimnej náklonnosti; môj dvor je najlepším protijedom [sic] na tento typ jedu. Rozmanitosť slastí udrží jeho srdce v rovnováhe [...]“ (La Morlière, 1991, s. 46, prekl. aut.).

Skutočná hlboká vášeň spojená s utrpením je teda odvrhnutá v prospech zmyslového potešenia rôznorodých a krátkodobých vzťahov. Jedno z najvýstižnejších odhalení podstaty ľúbostných vzťahov v aristokratickej spoločnosti ponúka Crébillon v románe Noc a okamih (La Nuit et le Moment, 1755). Hlavný hrdina Clitandre cynicky konštatuje: „Navzájom sa páčime, navzájom si začneme. Nudíme sa spolu? rozídeme sa bez ceremónie, tak, ako sme si začali. Znovu sa jeden druhému zapáčime? Znovu si začneme, rovnako vášnivo, akoby to bolo po prvý raz. Opäť sa rozídeme a nikdy sa nepoškriepime. Je pravda, že v tom nie je ani zamak lásky; no čo iného je láska, než zveličená túžba, pohnutie zmyslov, z ktorého sa ľudskej márnivosti ráčilo urobiť cnosť? Dnes vieme, že existuje jedine chuť; a ak si ešte hovoríme, že sa ľúbime, nie je to preto, že tomu veríme, ale preto, že je to slušný spôsob, ako požiadať o to, čo potrebujeme“ (Crébillon, 1992, s. 24 – 25, prekl. aut.).

Úprimný cit sa vytráca, zostáva len „škrupina“ v podobe veľkých no prázdnych slov. Láska sa stáva iba hrou, zámenkou, súknom decentnosti zahaľujúcim telesnú túžbu. Jej základom je rafinované umenie konverzácie, ktorej pravidlá sú presne stanovené a vyžadujú znalosť tzv. žargónu vyberanej spoločnosti. Ide o akési slovné pokrytectvo, kde muž vyzná žene večnú lásku, žena sa obrní štítom cnosti, no ani láska ani cnosť neznamenajú viac než spoločensky prijateľný „manéver“ umožňujúci žene „decentne podľahnúť“ (pozri Stewart, 1973). Láska aj cnosť strácajú všetku svoju hĺbku a ich „súboj“ sa z čisto vnútorného

antagonizmu, ktorý je základom dynamiky deja klasicistického románu a jeho modelu Kňaznej de Clèves, dostáva na absolútny povrch, na rovinu slov. V románe Blúznenie srdca a rozumu, Meilcour-rozprávač upozorňuje na svoje mladické ilúzie: „*Tak ako mnoho iných vecí som netušil, že láska je vo svete len predmetom konverzácie. Počul som ženy hovoriť o ľúbostnom cite s takým úprimným výrazom, rozvíjať jeho najjemnejšie odtienky, zvysoka opovrhovať tými, čo naň nedbajú, že mi ani nenapadlo, že hoci o ňom všetko vedia, len málokedy sa ním riadia*“ (Crébillon, 2000, s. 78 – 79, prekl. aut.).

Crébillonov román je paródiou výchovného románu v línii Fénelonových Telemachových dobrodružstiev (Les Aventures de Télémaque, 1699). Tak ako Telemach, aj Meilcour má našťastie svojho Mentora, a to v podobe libertína Versaca. Vďaka nemu mladý hrdina pochopí, akým spôsobom je možné zlúčiť lásku k Hortense a túžbu po pani de Lursay: akceptovaním libertínskej filozofie tzv. „kvietizmu lásky“ („le quiétisme de l’amour“), oddelením duše od tela, citu od rozkoše. Meilcour je nadaný žiak a napokon sa mu úspešne podarí zložiť skúšku v náručí pani de Lursay. Záver románu je majstrovskou ukážkou Crébillonovho cynizmu: „*Kedže pani de Lursay prísne dbala na dobré spôsoby, napokon ma vykázala. Napriek výčitkám svedomia som jej pri odchode sľúbil, že sa na druhý deň vrátim, a bol som pevne odhodlaný svoje slovo dodržať*“ (Crébillon, 2000, s. 247, prekl. aut.).

Napriek obrovskému rozdielu medzi klasicistickým a libertínskym románom, Crébillon paradoxne prichádza k rovnakému pesimistickému záveru ako Mme de Lafayette: v Kňaznej de Clèves je vášeň nezlučiteľná s požiadavkou vnútorného pokoja, v Blúznení srdca a rozumu je vášeň nezlučiteľná s povrchnosťou spoločenských mravov. Crébillonov skepticizmus nepramení z toho, že neverí v skutočnú lásku, ale z toho, že skutočný cit nemá miesto v spoločnosti, kde slová sú len „nálepky“ a vyjadrenie vášne neumožňuje identifikovať rozdiel medzi úprimnosťou a konvenčnosťou. A napriek sľubu, ktorý autor dáva čitateľovi v predhovore svojho románu, že po mladických omyloch sa hrdina navráti k cnostiam vďaka jednej úctyhodnej žene – kritici sa zväčša zhodujú, že ide o Hortense de Thévillu –, Meilcourve pamäti zostávajú symbolicky nedokončené.

Literatúra

CRÉBILLON, C. 2000. Les Égarements du cœur et de l’esprit. In: *Œuvres complètes*. Édition de J. Sgard. Paris: Classiques Garnier.

CRÉBILLON, C. 1992. *La Nuit et le Moment*. Paris: Desjonquères.

DESJARDINS, L., DUMOUCHEL, D. (eds.) 2012. *Penser les passions à l’âge classique*. Paris: Hermann.

LA MORLIÈRE, J. de. 1991. *Angola*. Paris: Desjonquères.

LENGLET-DUFRESNOY, N. 1734. *De l’usage des romans*. Amsterdam: Chez la Veuve de Poilrat. Dostupné na: <https://play.google.com/books/reader?id=j19KAAAACAAJ&pg=GBS.PP8&hl=fr>.

SGARD, J., 1996. Hortense. In: *Songe, illusion, égarement dans les romans de Crébillon*. Grenoble: ELLUG, s. 257 – 265.

STEWART, Ph., 1973. *Le masque et la parole. Le langage de l’amour au XVIII^e siècle*. Paris: Corti.

STEWART, Ph., 2010. *L’Invention du sentiment : roman et économie affective au XVIII^e siècle*. Oxford: Voltaire Foundation.

TROUSSON, R., 2003. Libertins, libertinage. In *Bon-à-tirer*, 8 [online]. Dostupné na: <https://www.bon-a-tirer.com/volume8/rt.html>.

Cudzie jazyky v premenách času 12/2021
Interkultúrna komunikácia/Andrea Tureková

VIART, T., 1999. *La convention de l'amour-goût chez Claude Crébillon. Genèse et perspectives*. Oxford: Voltaire Foundation.

Kontakt:

Mgr. Andrea Tureková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: andrea.turekova@euba.sk

СМЕНА ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭПОХ В РОССИИ И СТАРООБРЯДЧЕСКАЯ ОНОМАСТИКА

CHANGES OF THE POLITICAL ERAS IN RUSSIA AND ONOMASTICS OF OLD BELIEVERS

ANNA VOYTENKO

Абстракт

Статья посвящена истории возникновения и изменения некоторых номинаций «старообрядческого» происхождения в контексте смены политических эпох в России. Со времени возникновения церковного раскола закрепился экзоантропоним *раскольник* с очевидной отрицательной коннотацией. Новообразованием XVII века можно считать лексему *старовер*, представлявшую собой самоназвание противников никоновских реформ. В годы правления Екатерины Великой в связи со смягчением государственной политики в отношении иноверцев стало использоваться нейтральное название *старообрядец*. Лексема *старообрядец* послужила апеллятивной основой для ряда известных топонимов в России, в том числе, появившихся уже в XXI веке.

Ключевые слова: ономастика, старообрядчество, церковная реформа, топонимы, антропонимия, политические реформы.

Abstract

The article explores the history and changes in the lexemes of the "Old Believer" origin in the context of changing Russian political eras. The exoanthroponym with an obvious negative connotation "schismatic" has taken root in Russian language since the onset of the church schism. The lexeme "Old Believer", which was a self-proclaimed title of the opponents of Nikon's reforms, can be considered a neoplasm of the 17th century. The neutral name "Old Believer" came into use during the reign of Catherine the Great and easing of policies towards the Gentiles. The lexeme "Old Believer" served as an appellative basis for a number of well-known toponyms in Russia, including those which appeared in the 21st century.

Keywords: onomastics, Old Believers, church reform, place names, anthroponymy, political reforms.

Введение

В последние десятилетия во всём мире наблюдается возросший интерес к материальной, а в большей мере – духовной культуре старообрядцев. В России регулярно проводятся симпозиумы и конференции по старообрядчеству, на которых подводятся итоги многолетних фундаментальных исследований ученых разных специальностей из разных стран мира. Примечательно, что в Париже на заседании ЮНЕСКО в 2001г. из 19 памятников мировой нематериальной культуры, объявленных достоянием человечества, назван только один российский памятник – устное творчество и культурное поселение старообрядцев (семейских) Забайкалья (Юмнусова, с. 9).

В 2020 году широко отмечалось 400-летие со дня рождения протопопа Аввакума, выдающегося духовного писателя XVII века, одного из создателей русской словесности, духовного лидера старообрядчества, мученика за веру. Этот юбилейный год стал важной вехой в культурной, научной, духовной и политической жизни России. Как это и бывает в период значительных торжеств, возросло внимание к истории старообрядчества,

богате́йшему духовному и материальному наследию, оставленному представителями некогда гонимой конфессиональной группы. Актуализировался диалог с руководителями государства и Русской православной церкви. В 2020 году в подмосковном Ликино-Дулево был установлен памятник выходцу из крестьянской старообрядческой среды, фарфорозаводчику М. С. Кузнецову. В старинном старообрядческом Боровске (Калужская область), месте ссылки и заточения самых известных старообрядцев XVII века, на улице Коммунистической установлен памятник протопопу Аввакуму.

В биографиях выдающихся деятелей науки и искусства стало возможным упоминание об их происхождении из старообрядческой семьи. Среди знаменитых старообрядцев:

- знаменитые русские изобретатели-самоучки: крестьянин Иван Кулибин (1735 – 1818), крестьянин Ф.А. Блинов (1831 – 1902);
- художники: Константин Коровин (1861 – 1939) и его сын Алексей (1897 – 1950), Иван Билибин;
- реформатор русского театра Константин Сергеевич Станиславский (Алексеев) (1863 – 1938);
- академики: Дмитрий Сергеевич Лихачев (1906 – 1999), Борис Александрович Рыбаков (1908 – 2001) и др.

В связи с возрастающим вниманием к теме меценатства и благотворительности по-новому звучат старообрядческие фамилии Бахрушиных, Морозовых, Рябушинских, Солдатенковых, Третьяковых, Щукиных и др. В представленном исследовании предлагается очерк истории возникновения и изменения некоторых номинаций «старообрядческого» происхождения в контексте смены политических эпох в России.

Название многочисленной конфессиональной группы православных христиан, не принявших никоновскую реформу 1654 года, было различным и в историческом контексте, и с точки зрения существовавшей с самого начала оппозиции: экзоантропоним *раскольник* – автоантропоним *старовер*. Представители несогласной с реформами группы христиан именно себя считали и считают православными, а никониан (последователей реформ патриарха Никона) – еретиками, отпавшими от веры.

После выступления царя Алексея Михайловича в мае 1666 года перед Большим Московским церковным собором, когда он назвал врагов реформы «раскольники» и «диаволе семя», а в дальнейшем – объявления анафемы, закрепился экзоантропоним *раскольник* с очевидной отрицательной коннотацией, указывающий на принадлежность к преступной группе населения, в отношении которой с разной степенью интенсивности проводились репрессии на государственном уровне вплоть до 1905 года.

Основные номинации: раскольник – старовер – старообрядец

Раскольник. Слово *Раскольник* (рос-) бытовало в русском языке и ранее, в значении 'тот, кто вносит раздор, производит раскол в каком-л. обществе' (1389): *И бысть тишина велика в Рускои земли; и таков рази его посрамишася... раскольници же и мятежнии царства его погибоша. Новг. VI летопись, 355 Ропотникъ и раскольникъ, иже не хотяше игумену повиноватися. Пах. Ж. Кир. Б., 118. XIVв. ~ XVв.* (СДРЯ XI – XVII вв., 22, с. 13). В ходе политических событий второй половины XVII века лексема *раскольник* по сути получила новое значение 'тот, кто откололся от церкви' [Там же], став официальным названием противников никоновской реформы в государственных документах, и приобрела статус юридического термина.

Староверство, староверец. Новообразованием XVII века можно считать лексемы *староверство* и *староверец*, отмеченные в словаре XI – XVII веков.

Староверство 'следование старой вере, старообрядчество': ... и недостижные совершенного разума, воеваху, как хотяху, извѣтомъ же староверства стяжавшее конечное непокорство. Евфр. Отразит. пис., 96. 1691 г. [СДРЯ XI-XVII вв., 28, с. 9].

Староверец 'последователь религиозного направления, возникшего в результате церковного раскола в Русском государстве во вт. пол. XVII в., поддерживающий сохранение старины в церковной жизни и обрядности: старовер, старообрядец': *Вси любятъ зватись староверцы, а многия посреде обрѣтаются зловѣрцы. Евфр. Отразит. пис. 1691 г.* [Там же]. Из приводимых контекстов очевидно, что это и есть бытовавшее с того времени самоназвание представителей данной конфессиональной группы.

В 1725 была создана особая *Раскольничья контора*, к которой перешли административно-полицейские дела по расколу. После некоторого ослабления в царствование Екатерины I и Петра II строгость законов была усилена при императрице Анне Ивановне и особенно при Елизавете Петровне. При Петре III в 1762 старообрядцы были приравнены в отношении религиозной свободы к иноверцам, жившим внутри России. В 1763 Раскольничья контора была упразднена. (БРЭ). Только в период правления Екатерины Великой (1729-1796) были прекращены жесточайшие репрессии в отношении старообрядцев. По предложению князя Потемкина Екатерина подписала ряд документов, предоставляющих им права и льготы на проживание в особых районах страны. В манифесте от 22 сентября 1762 г. об амнистии по случаю коронации императрицы Екатерины II говорилось: «По раскольничьим (кроме прямых богохульников)... делам, содержащимся до сего времени под караулом, всех освободить, и по учиненным об них сентенциям ничего не делать, а начатые следствия оставить» (Левашова, с. 290).

Старообрядец. Начиная с 1788 года вместо названия «*раскольники*» введено употребление слова «*старообрядцы*».

«Таким образом, государственная власть отказалась от преследований тех *старообрядцев*, которые либо переходили в новообрядческую церковь, либо были склонны к компромиссу с ней. Последним даже было дано разрешение на создание в Москве поповских и беспоповских центров – Рогожского и Преображенского кладбищ» (Левашова, 290). Новообразование *старообрядец* применительно к юридической практике указывает на приверженность старому церковному обряду, внешней стороне религиозного культа (в отличие от самоназвания *старовер*, утверждающего правильность и истинность религиозного вероучения, а не только формы), не исключает номинируемую группу из христианского сообщества в целом и не имеет прежней негативной антигосударственной коннотации. Именно с этими семантическими различиями связано колебание в официальном наименовании обозначаемой группы последующими государственными деятелями. Так, в правление Николая I, а это тридцатилетний период истории государства (1825 – 1855 годы), было ужесточено законодательство в отношении старообрядцев и переходивших в их ряды священников, составлявших до этих пор основу священства *старообрядцев-поповцев*, вернулся юридический термин *раскольники*. Колебания в официальном именовании *старообрядцы / раскольники* прекратились лишь в 1905 году с провозглашением указа императора Николая II «Об укреплении начал веротерпимости» 17 (30) апреля 1905 г., уравнивавшим *старообрядцев* в правах с остальными подданными империи. В середине XIX столетия (с 1846 года) сложилась иерархия Русской православной старообрядческой церкви. Правомерность её обрядов только в 1971 году признала Русская православная церковь, сняв анафему со старообрядцев. Краткий период между революциями 1905 и 1917 годов принято называть «золотым веком» старообрядчества (Урушев, 248).

В основных лексикографических трудах XIX века, таких как Словарь Академии Российской (1789-1794) и Словарь живого великорусского языка В. И. Даля (1863 – 1866), как объект описания лексемы *старовер* и *старообрядец* не представлены

(*старообрядец* и *старовер* встречаются только в объяснительной части словарной статьи). В дореволюционной лексикографии широко представлена образующая основа *раскол* с дериватами:

«*Раскол* отступление от учения и правил церкви. Русский *раскол* основан на желании хранить старину и чистоту веры и на убеждении, что прочие от неё отклонились, почему и зовут себя *староверами*, *старообрядцами*, но за тем и самый *раскол* расщепился на десятки толков, нередко и ныне возникающих, одна часть признаёт рукоположение священства, почему и держит попов, переправляя их по-своему и заставляя их отречься от новизны, это *поповщина*; другая, утверждая, что благодать утрачена и царство антихриста настало, не отвергает сущности таинств, но говорит, что их ныне уже нет, и ожидает исполнения пророчеств апокалипсиса, это *беспоповщина*. Отвергающие же сущность христианского учения, не *раскольники*, а отступники, еретики: это напр. *духоборцы*, *молоканы*, *хлысты*, *скопцы*, *субботники* и пр. Только смещение духовных и гражданских (государственных) отношений некоторыми толками делают их вредными обществу; но есть уродливые выродки, как напр. нынешние *бегуны*, кои вовсе не могут быть терпимы. За сим, есть церковь *старообрядческая*, *единоверческая* или благословенная, отправляющая службу по старым книгам, а обряды по преданию. *Раскольник*, *-ница*, отщепенец по вере, отпавший от своей церкви, исповеданья. *Раскольников*, *-ницын*, им принадлеж., *-ничий*, *-нический*, к ним относящийся, местами говр. *Раскольщик*, *-щица*, и *раскольщина*, собрт. *Раскол* и *раскольники*. *Раскольщик*, *расколовший* что-либо. *Раскольничать*, держаться раскола. По нижегородскому Заволжью половина населения числится православными, само себя называет церковниками, но *раскольничают*, по обычаю, в своих обрядах. *Раскольничество*, действ. По гл. *Раскольничать*». (Даль, т.4, стр.50)

В дореволюционном двухтомном толково-фразеологическом словаре М. И. Михельсона «Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний» (1896 – 1912) из трех рассматриваемых номинаций в заглавное слово вынесена только лексема *раскольник*: *Раскольник* (иносказ., шут.), человек, не придерживающийся общепринятых обычаев, намек на *раскольников* – отщепенцев веры – как щепы, отколовшаяся от дров. *Не предлагайте ему карты: он раскольник в винт не играет* (Михельсон, т. 2, с. 176). В современной русской лексикографии наряду с лексемой *раскольник*, сохранившей оба исторических значения, фиксируются нейтральные, без особых стилистических помет *старовер* и *старообрядец* с дериватами (МАС, т. 4, с. 250 – 251): *Раскольник*. 1. Участник раскола в значении 'Религиозно-общественное движение в России, возникшее в середине 17 в., направленное против официальной церкви и закончившееся образованием ряда сект'. 2. Член одной из сект, принадлежащих к расколу, последователь раскола; старообрядец. *Савка был раскольник и находил постоянную поддержку и сочувствие главным образом среди раскольничьего населения*. Мамин-Сибиряк, Разбойники. *Река Иргиз, левый приток Волги между Хвалынском и Саратовом, издревле заселена была раскольниками*. Шишков, Емельян Пугачев. 3. Тот, кто вносит разлад в какую-л. Организацию, способствует ее расколу. — «Искра» полностью в руках меньшевиков. Многие важные сообщения с мест ими утаиваются от Ленина. Как все это мешает живому делу революции и отвлекает силы Ленина на борьбу с раскольниками внутри партии! (Сартаков, Хребты Саянские, МАС, т. 3, с. 645). Употребление именно этого эпитета применительно к политической группе меньшевиков, деятельность которой оценивалась победившими в политической борьбе большевиками крайне негативно, демонстрирует резкую отрицательную оценочность, присущую лексеме *раскольник* в русском языке.

Старовер 1. Последователь старой веры; *старообрядец*. Вы и теперь встретите в Поречне осьмиконечные кресты, врезанные в ворота домов, — знак того, что в ней немало **староверов**. Помяловский, Поречане. 2. Перен. Человек, который придерживается старых привычек, правил, вкусов. Я по натуре **старовер**. Где возможно сомнение, я — за старое, потому что я люблю его. Чернышевский, Повести в повести. **Староверец**, То же, что старовер. [Пугачев] обещал казакам пожаловать их крестом и бороною (илецкие, как и ящские, казаки были все **староверцы**). Пушкин, История Пугачева. Другим курил я фимиам, Но вас носил в святыне сердца; Молился новым образом, Но с беспокойством **староверца**. Баратынский, Уверенье. **Староверка**, Женск. К старовер. **Староверский**, прил. К старовер (в 1 знач.), к староверство. Росла когда-то остроглазая девчонка в строгой **староверской** семье. Коптяева, Фарт. Кондрат падал на колени перед темным образом **староверского** письма. Шолохов, Поднятая целина. **Староверство** 1. Следование старой вере; старообрядчество. 2. Перен. Следование старым привычкам, правилам, вкусам. Я сказал, что всем предпочитаю Ломоносова ---. Но как жестоко наказала меня судьба за мое самолюбие и староверство в литературе! С. Аксаков, Воспоминания. **Староверческий**, прил. К староверец, к староверчество. **Староверческая секта**. **Староверческие иконы**. Совсем немного осталось в Угре староверческих, чтущих старый обычай семей. Николаева, Жатва. **Староверчество**, то же, что староверство. (МАС, т.4, стр. 250)

Старообрядец. Человек, принадлежащий к одной из религиозных сект старообрядчества. Около половины русского населения — старообрядцы, и интересы их духовенства не совпадают с интересами духовенства господствующей церкви. Огарев, Расчистка некоторых вопросов. **Старообрядка**, женск. К старообрядец. **Старообрядский**, прил. К старообрядец, к старообрядство. Кузьминское богатое, А пуще того — грязное Торговое село. — Две церкви в нем старинные, Одна старообрядская, Другая православная. Н. Некрасов, Кому на Руси жить хорошо. **Старообрядство**, то же, что старообрядчество. **Старообрядство** в Зауралье началось еще в XVII веке и особенно усилилось в царствование Петра I. Мельников-Печерский, Очерки поповщины. **Старообрядческий**, прил. К старообрядец, к старообрядчество. **Старообрядческие иконы**. **Старообрядческая семья**. [Иван Иванович] тяготел к старой вере и постоянно принимал у себя старообрядческих архиереев и попов. Чехов, Бабы царство. **Старообрядчество**. Религиозно-общественное движение в России середины 17 в., отвергавшее церковную реформу патриарха Никона, стремившееся к сохранению старины в церковной жизни и обрядности и ставшее оппозиционным или враждебным официальной православной церкви (в дальнейшем распалось на многие группы и течения) (МАС, т. 4, с.251).

Неоязыческие объединения — «староверы»

Важный и показательный эпизод в истории самоназвания *старовер* произошел в период расцвета гражданских свобод в девяностые-двухтысячные годы в России. В этот период стали появляться религиозные и квазирелигиозные культурные объединения, исповедующие религиозные воззрения, в том числе не имеющие отношения к христианству. Сторонники некоторых подобных объединений и сект провозгласили возрождение духовных традиций дохристианской, языческой Руси. Утверждая исторический приоритет своих воззрений над христианским вероисповеданием, некоторые неоязычники начали называть себя «староверами» ‘приверженцами «старой», то есть дохристианской веры’, чем, несомненно, обескуражили и возмутили старообрядцев, вставших на защиту своей репутации истинных православных христиан. При очевидной ошибочности употребления этого термина в данном контексте, в обществе стали распространяться представления, что староверы — это язычники,

которые возрождают старую веру в древних славянских богов. Этому способствовала активная деятельность религиозного объединения «Древнерусская англистическая церковь православных староверов-инглингов», созданного в Омске в 1992 году, окончательно сформировавшегося к 1998 году. Широкая разъяснительная беседа и ряд судебных разбирательств в отношении «староверов-инглингов» и других экстремистских неоязыческих группировок нейтрализовали этот исторический казус. Приверженцы различных дохристианских культов в настоящее время называют себя «родноверы».

Топонимы с апеллятивной основой «старообрядческий»

Производное от устоявшегося в узуальном и деловом употреблении определения, прилагательное *старообрядческий* послужило апеллятивной основой для нескольких современных урбанонимов: *Старообрядческий мост* (Санкт-Петербург), *Старообрядческий проезд* (Рязань), *Старообрядческая улица* (Адлер, Москва, Санкт-Петербург), судьба которых также подчинялась политическим веяниям времени.

В Санкт-Петербурге до революции существовала Старообрядческая улица, которая получила своё название в апреле 1887 года в связи с тем, что «ведёт к Громовскому старообрядческому кладбищу» (Алексеева, с. 122). В начале Великой отечественной войны, феврале 1941 года, она была переименована в Ташкентскую улицу, по городу Ташкенту, в который были эвакуированы многие жители Ленинграда (Санкт-Петербурга). В декабре 2006 года участку улицы было возвращено историческое название Старообрядческая улица, оставшийся отрезок продолжает называться Ташкентской улицей, что выглядит вполне логично, т.к. по сути это соприкасающиеся под прямым углом разнонаправленные дороги в Московском районе Санкт-Петербурга. Старообрядческий мост через реку Волковку во Фрунзенском районе Санкт-Петербурга возведён в 1829 году и назван по старообрядческому кладбищу, возникшему в 1777 году в Волковой деревне. В определённый период истории с 1848 по 1862 год назывался Немецким мостом по располагавшемуся неподалеку Волковскому Лютеранскому кладбищу, перестраивался в 1969-1970 годах, стал однопролётным железобетонным мостом рамной конструкции, сохранил своё название Старообрядческий (Горбачевич, с. 335). Старообрядческий проезд в Рязани вёл к старообрядческому кладбищу и храму, в 1992 году восстановленному и заново освящённому. Старообрядческая улица в Москве называлась так с XIX века, в 1964 году была переименована в память о В. Е. Войтовиче – рабочем, командире отряда красногвардейцев вагоноремонтных мастерских Московско-Курской ж.д. (ныне завод им. В. Е. Войтовича), павшем в боях за Кремль. (Поспелов, с. 62).

Старообрядческая улица в Адлере появилась уже в XXI веке. На этапе подготовки к строительству олимпийских объектов в преддверии XXIII Олимпиады в Сочи было предложено переселиться группе старообрядцев, чьи предки *казаки-некрасовцы* более ста лет назад, после указа Николая II «Об основах веротерпимости», переселились из Турции на предоставленные тогда земли Имеретинской низменности, представлявшие собой непроходимые леса и болота, облагороженные и обжитые ими за прошедшее столетие. «В начале XX века на берегу Черного моря, примерно на том самом месте, где сейчас построен стадион «Фишт», стоял храм. В 1935-м году его у старообрядцев отобрали, а в 1937-м сожгли». В интервью о. Артемия, священника общины, содержится исчерпывающий рассказ о происходивших событиях. «Когда в связи с Олимпиадой людей попросили переселиться, у нас было три основных требования – оставить кладбище, построить храм и дать землю, чтобы жители могли, как прежде, заниматься сельскохозяйственной деятельностью. Наши условия приняли, и, более того, уже на открытии нового поселка у нас спросили, какой подарок нам сделать.

Мы попросили, чтобы власти назвали поселковые улицы *Общинной*, *Старообрядческой* и *Победы*. Но поскольку улица Победы уже была, назвали в честь 65-летия Победы». Местных жителей эта замена удовлетворила, так как все мужчины общины были призваны в начале войны, 80% из них не вернулись с фронта, «Победу чтут в каждой семье» (Дереза, 2020).

Помимо храма, одним из главных камней преткновения в отношениях между властями и общиной стало старообрядческое кладбище, не отмеченное в официальных документах и оказавшееся в результате в центре Олимпийского парка. Сейчас в Олимпийском парке существует безымянный объект, представляющий собой ровный круг диаметром 150 метров, который обнесен забором, обсажен туями и со стороны выглядит как обычный сквер. Это результат компромисса старообрядческой общины, вставшей на защиту своей святыни, и руководства региона и страны. «У нас не принято ставить большие надгробные камни. В большинстве своем это земляная насыпь и деревянный крест. Когда крест сгнивает, его кладут в могилу, присыпают и через тридцать лет, когда там все уже истлевает, хоронят других. Поэтому старообрядческие кладбища не растут — вот этого кусочка нам на тысячи лет хватит» (Дереза, 2020).

Таким образом, в XXI веке мы наблюдаем появление нового микрорайона Адлера (Сочинский район), давшего жизнь новым топонимам старообрядческого генеа: отантропонимному топониму *Некрасовка* / *Некрасовское*, названному по старообрядческой общине «некрасовцы» (по имени предводителя группы старообрядцев казачьего атамана Игната Некрасова, 1660-1737 годы) (Липинская, с.394); а также улице *Старообрядческая*, представляющей собой типичный для русских территорий годоним, образованный от официального названия представителей старообрядчества, именуемый, как правило, улицу, ведущую к старообрядческому кладбищу/храму.

Заклучение

Как отмечал Э. Сепир, лексика — очень чувствительный показатель культуры народа, и изменение значений, утеря старых слов, создание или заимствование новых — всё это зависит от истории самой культуры. (Сепир, с. 243). Ономастика как часть лексической системы языка неизменно отвечает на изменения жизни народа, его культурной и политической истории. История формирования синонимической группы *раскольник* — *старовер* — *старообрядец* на протяжении четырех столетий со времен раскола Русской православной церкви в полной мере отражает историю отношения государства и общества к именуемой ими группе сограждан.

Литература

- АГЕЕВА Р. А. 2000. *Какого мы роду-племени? Народы России: имена и судьбы*. Словарь-справочник. Москва: Академия.
- АЛЕКСЕЕВА, С. В. 2006. *Городские имена сегодня и вчера*. Петербургская топонимика / сост. Большая книга России. Москва: Астрель.
- Большая российская энциклопедия*. <https://bigenc.ru/vocabulary>
- ГОРБАЧЕВИЧ, К. С., ХАБЛО, Е. П. 2002. Почему так названы? О происхождении названий улиц, площадей, островов, рек и мостов Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург: Норинт.
- ДАЛЬ, В. И. 2004. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Олма-Пресс.
- ДЕРЕЗА, В. 2020. *Поставить крест на прежней жизни. Как Олимпиада изменила жизнь старообрядцев*. <https://www.yuga.ru/articles/society/9015.html>

ЛЕВАШОВА, А. В. 2009. *Пробелы в российском законодательстве*. Законодательная политика Екатерины Второй в отношении старообрядцев. DOI: 10.0000/cyberleninka.ru/article/n/zakonodatelnaya-politika-ekateriny-vtoroy-v-otnoshenii-staroobryadtsev

ЛИПИНСКАЯ, В. А. 2011. *Русская народная одежда. Историко-этнографические очерки*. Москва: Индрик.

МИХЕЛЬСОН, М. И. *Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии*. Сборник образных слов и иносказаний, том 1 – 2. Санкт-Петербург: Академия наук.

Московская область: история. культура. экономика. 2005. Москва: ИПЦ, «Дизайн. Информация. Картография.»

ЖУРАВСКИЙ, А. В., КАЗЬМИНА, О. Е., ТИШКОВ, В. А. 2009. (Eds.) *Народы России: Атлас культур и религий*. Москва: ИПЦ, «Дизайн. Информация. Картография.»

ОЖЕГОВ, С. И. 1990. *Словарь русского языка: 70 000 слов*. Москва: Русский язык.

ПОСПЕЛОВ, Е. М. 2003. *Улицы Москвы. Старые и новые названия*. Топонимический словарь-справочник. Москва: Издательский центр Наука, техника, образование.

СЕПИР, Э. 1993. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Наука.

Словарь русского языка в 4-х томах. 1999. М: Русский язык: Полиграфресурсы.

Старообрядчество: История, культура, современность. 1997. Москва: Наука.

УРУШЕВ, Д. 2017. *Русское старообрядчество: традиции, история, культура*. Москва: Эксмо.

ЮМНУСОВА, Т. Б. 2005. *Язык семейских – старообрядцев Забайкалья*. Москва: Языки славянской культуры.

Kontakt:

doc. Anna Voytenko, CSs.

Department of History of Russian Language and General Linguistics

Faculty of Russian Philology

Institute of History and Philology

The Moscow State Regional University

Email: avoy@yandex.ru

GOLDEN AGE OF BRITISH DETECTIVE FICTION AS A CULTURAL PHENOMENON

ZLATÝ VĚK BRITSKÉHO ROMÁNU JAKO KULTURNÍ FENOMÉN

MARIE VOŽDOVÁ

Abstract

This paper focuses on introducing the Golden Age era of British Detective fiction literature as a cultural phenomenon that emerged in times of social instability. It shows that due to the efforts of the Detection Club both in literary criticism and collaborative works of fiction, the characteristics of the Golden Age were transformed from mere tendencies to features that laid the foundation for further development of the genre. The true nature of the Club is subsequently demonstrated in Anthony Berkeley's satirical novel *The Poisoned Chocolates Case* (2016).

Keywords: Golden Age, detective fiction, Detection Club, Anthony Berkeley, *The Poisoned Chocolates Case*.

Abstrakt

Tento příspěvek se soustředí na představení Zlatého věku britské detektivní literatury jakožto kulturního fenoménu, jenž vznikl v časech nejistých pro společnost. Zároveň ukazuje, že činnost Detektivního klubu zásadně přispěla k upevnění charakteristických rysů detektivky Zlatého věku, a to literární kritikou a společnými projekty. Tímto vytvořil základy pro další vývoj žánru. Specifický pohled na fungování klubu se poté nabízí v satirickém románu Anthonyho Berkeleyho *The Poisoned Chocolates Case* (2016).

Klíčová slova: Zlatý věk, detektivní román, Detektivní klub, Anthony Berkeley, *The Poisoned Chocolates Case*.

Introduction

This paper aims to focus on the Golden Age as a specific time frame that covers the tendencies in British crime literature in the interwar period. It is characteristic for the conditions of its emergence as well as the prototypical features of the works that were published at that time. The text also seeks to uncover the era's specifics further. Connections are drawn between the Golden Age's standing as a cultural phenomenon and the influence of the Detection Club. The following pages delve into the club's origins and publication history, such as critical essays on detective fiction, while emphasizing its merits. Furthermore, joint projects of the members are discussed. In order to discover how the group's existence was reflected in the works of fiction themselves, Anthony Berkeley's novel *The Poisoned Chocolates Case* (2016) is discussed in detail. Next, it identifies the role of the era in the overall development of detective fiction and crime fiction in general.

Golden Age of Detective Fiction

As an era that established the genre, the Golden Age of detective fiction is marked since the beginning of the 1920s until the end of the 1930s and the Second World War (James, 2011, p. 50). Before it was adopted by literary criticism, the term Golden Age was first formulated by John Strachey, a British journalist and a member of the Labour Party. In his essay „*Golden Age of British Detection*“ (1939), published in *The Saturday Review*, he comments on the sudden surge in popularity of classical detective fiction that took place in Great Britain. Above all, he

refers to the immense success in terms of the number of copies sold nationally. The result of this was that, at the time, detective stories unexpectedly became one of the three most significant phenomena in fiction (Strachey, 1939, p. 12).

The driving forces behind such a tendency may be largely attributed to the atmosphere of the times in which it originated. British society of the interwar period was still recovering after the horrors of the First World War, only to face the Great Depression and unemployment. Eventually, the suspicions of another war approaching started to emerge. Living a life full of uncertainty, readers of all ages longed for literature that would help them alleviate their worries. Since the detective novels of the era strictly avoided political issues and questions of social justice, with the notable exception of late works by Dorothy L. Sayers, it is often labelled as a genre that allows escapism that the readers sought (Symons, 1992, p. 107 – 108).

Instead of focusing on the reality of social injustice, Golden Age detective novels depict an idyllic world. With the English countryside as their usual setting, the initial state of harmony is disrupted by a crime, most of the time a murder. The shock value is enhanced by the contrast of tranquillity with danger and fear. However, the efforts of the detective and his/her investigation ensure that the culprit is successfully identified, evil is punished, and the peaceful atmosphere is restored. One of the most significant features is the utmost trust in police officers and detective figures in general. According to P. D. James in *Talking About Detective Fiction* (2011), individual officers might be portrayed as ineffective, plodding, slow-witted and ill-educated, but never as corrupt. Detective fiction is in the tradition of the English novel, which sees crime, violence and social chaos as an aberration, virtue and good order as the norm for which all reasonable people strive, and which confirms our belief (...) that we live in a rational, comprehensible and moral universe (James, 2011, p. 15). Such an aspect of detective novels stands in stark opposition to the other types of crime fiction, such as thriller or spy fiction.

The Detection Club

One of the major influences on the Golden Age as a cultural phenomenon was the existence of the Detection Club. The group consisted of authors whose area of interest included the craft of detective fiction writing. Even though the precise date of its founding is uncertain, the club began its activities approximately in 1929 (Brett, 2014, p. 1) and was officially established in 1930 (Edwards, 2019, p. V). As an „*elite and rather secretive social network*“ (Edwards, 2019, p. V), members gathered at informal meetings to discuss their views of the genre and its current development. Apart from the dinners in London, they also cooperated on several projects in fiction and took part in literary criticism. The list of members consists of well-known names such as Dorothy L. Sayers, Agatha Christie, Anthony Berkeley, G. K. Chesterton, R. Austin Freeman, Ronald Knox, John Dickson Carr, and Nicholas Blake. Others did not remain in the public spotlight, for example H. C. Bailey, John Rhode, and Milward Kennedy (Edwards, 2019, p. XI). With the rising popularity of crime fiction in general, the club expanded to 39 members by 1937 (Edwards, 2015, p. 129 – 139).

It was the club itself that initiated the selection of potential new members. If at least 2 of the candidate's detective fiction works were considered to be of undeniable quality, an election took place (Brett, 2014, p. 213). If there were two or more recommendations, an invitation was sent to him/her by the president of the Detection Club (Sayers, 1932, p. 2). Unconventionally, no applicant was able to enter the group based on his/her request. Provided that the offer was accepted, the new members needed to undergo a so-called Initiation Ceremony. They swore an oath to always adhere to the principles of fair play in their works and did so in front of the whole club assembled at the dinner.

However, the nature of such a ritual was – similarly to other peculiarities performed by the group – rather humorous, and it was included for the purposes of entertainment (Brett, 2014, p. 218). According to Sayers, members did not treat the club as a serious matter, as „*it has no*

object but to amuse itself“ (Sayers, 1932, p. 2). Furthermore, Sayers emphasizes that the membership was not motivated financially or by promoting one's own literary works. On the contrary, each writer was eager to advise their colleagues (Sayers, 1932, p. 2 – 3).

Literary Criticism

As detective fiction enthusiasts, the club members discussed the direction which the genre was taking at the time. They recognized that the enormous financial success of detective novels attracted a high number of aspiring authors who saw an opportunity to gain recognition. At the same time, countless writers whose talent was somewhat debatable entered the scene. The result of this was that detective stories gained an unfavourable reputation since the amount of well-crafted texts was significantly lower than the amateur works (Watson, 1971, p. 96 – 97).

Thus, the intellectuals who later took part in the Detection Club understood the need to join the scholarly conversations to draw the attention of the critics to the qualities the genre possesses. For example, Freeman's „The Art of a Detective Story“ (1924) mentions the requirements for making such literature and emphasizes how difficult it is to create intricate plots that do have the effect of suspense. Among other essays with similar purposes, Chesterton's „Defence of Detective Stories“ (1901) might also be mentioned. Various papers were later published in collections such as *The Art of a Mystery Story* (1946), the editor of which is Howard Haycraft.

A ground breaking contribution of the club to the genre in general was the establishment of the rules of detective fiction. In accordance with the idea of fair play that ensured all of the readers had a chance at deducing the solution based on the clues, a list of basic features was created. The following excerpt specifies the first two based on how they were formulated by S.S. Van Dine in „Twenty Rules for Writing Detective Stories“ (1947):

1. The reader must have equal opportunity with the detective for solving the mystery. All clues must be plainly stated and described.
2. No wilful tricks or deceptions may be played on the reader other than those played legitimately by the criminal on the detective himself (Van Dine, 1947, p. 189).

As the most crucial principle promoted by the club, which essentially excluded authors of thrillers and spy stories from membership, fair play is further elaborated on by Van Dine: *The truth of the problem must at all times be apparent – provided the reader is shrewd enough to see it. By this I mean that if the reader, after learning the explanation of the crime, should reread the book, he would see that the solution had, in a sense, been staring him in the face – that all the clues really pointed to the culprit – and that, if he had been as clever as the detective, he could have solved the mystery himself without going on to the final chapter* (Van Dine, 1947, p. 191).

Despite its deeply rooted standing in the works of the Detection Club, the rules later became the grounds for experimentation. With time, detective fiction started to feel formulaic. Therefore, some authors deliberately decided to break the commandments in order to bring fresh air into the genre. The purpose of such a strategy was also to see how far it was possible to go without destroying the integrity of a detective novel. Well-known examples are Christie, who broke the fundamental rule that the detective can by no means be at the same time the culprit, and Sayers, whose novels contain the strictly prohibited romance between the detective figure and his love interest.

Overall, the vast amount of projects completed by the club members ensured that the Golden Age detective fiction strengthened its position in the field of literature while displaying the aforementioned typical features. Sayers herself says that the utmost reason behind the group's existence is „to keep the detective story up to the highest standard that its nature

permits, and to free it from the bad legacy of sensationalism, clap-trap and jargon with which it was unhappily burdened in the past“ (Sayers, 1932, p. 3). To achieve that, they were open to explore new possibilities within the genre even by direct cooperation with other members.

Collaborative Works

Regular meetings of the Detection Club occasionally resulted in creating several co-authored novels. Thirteen crime authors, including Christie, Sayers, Berkeley, and Ronald Knox, contributed to the *Floating Admiral* (1931). The novel is regarded as an experimental approach to the genre. It commences with the prologue written by Chesterton, the role of which is to set the basics of the narrative. Then, without any consultation with the rest, each of the writers continues the story with only one chapter. In Appendix I, readers have the opportunity to discover the different solutions provided by all of them.

In *Ask a Policeman* (1933), Berkeley, Sayers, Rhode, Gladys Mitchell, Milward Kennedy, and Helen Simpson exchange their own detective figures Lord Peter Wimsey, Roger Sheringham, Sir John Saumarez, and Adela Bradley. Each of the authors tries to re-create the renowned characters in their writing style. Above all, the novel is characterized by the combination of the detection plot with the features of a parody (Edwards, 2019, p. XII). It is followed by a third joint project, a short story collection *Six Against the Yard* (1936) by Berkeley, Sayers, Knox, Freeman Wills Crofts, and Russell Thorndike, and the *Anatomy of Murder* (1936), a criminological study in which the members attempt solving real-life cases based on their experience with writing detective plots. Radio serials *Behind the Screen* (1930) and *The Scoop* (1932) broadcasted by the BBC were written by eight authors. Similarly, to the *Floating Admiral*, a single episode was created by them in the effort of developing the narrative based on the clues previously presented. Subsequently, the writers read aloud their episode on-air (Turnbull, 1996, p. 73).

Cooperation was frequent also on a smaller scale between the individual members. For instance, Sayers co-authored *The Documents in the Case* (1930) together with Robert Eustace. With its nine narrators, the detective story in the form of an epistolary novel constitutes an exceptional literary experiment that shows a very intricate narrative structure. In addition to that, *Double Death* (1939) was published by Sayers, Crofts, Valentine Williams, F. Tennyson Jesse, and Anthony Armstrong.

Reflections of the Detection Club in Fiction

Overall, it is noteworthy that the works by the Detection Club members display significant connections. They are interconnected by frequent allusions to the other pieces of detective fiction written by their colleagues. Therefore, it is evident that they were very well acquainted with the style and characters of the others. At the same time, their novels often contain autoreflexive features. It is especially the case of highly productive authors such as Christie.

However, the most notable way in which the club is reflected in fiction might be identified in Berkeley's texts. As a journalist and the author of comic sketches, he contributed to British satirical magazines such as *Punch*, *London Opinion*, or *The Humorist*. His ironic sense of humour became one of the defining features of his novels. His detective fiction is no exception. Having been one of the founding figures of the Detection Club (Edwards, 2019, p. V), Berkeley, who enjoyed meta-narrative comments about the character of the detective story readers, was strongly dedicated to the group's activities. For this reason, it is not surprising that it was him who decided to reflect on its whole existence in *The Poisoned Chocolates Case*.

Rather than just a classic “whodunit”, the novel mentioned above predominantly shows features of satire. Instead of the Detection Club, it depicts Crimes Circle, the president of which is an amateur detective, the openly egoistical Roger Sheringham: „*For this was his own, his*

very own Crimes Circle, founded, organized, collected, and now run by himself alone; and when at the first meeting five months ago he had been unanimously elected its president, he had been as full of proud delight as on that never-to-be-forgotten day in the dim past when a cherub disguised as a publisher had accepted his first novel“ (Berkeley, 2016, p. 9).

The fictional club consists of six members only. Initially, the goal was thirteen, but only half a dozen passed the group's difficult criteria. In contrast to the actual club, the applicants submit a paper to a specially selected committee referred to as the „*conclave*“ (Berkeley, 2016, p. 10). If the potential member receives as much as a single vote against his admission, he automatically fails the procedure.

The Crimes Circle is asked to aid the Scotland Yard with a problematic case. Eustace Pennefather, a member of the Rainbow Club for gentlemen, receives a box of chocolates supposedly from chocolate manufacturers, who started a new advertising campaign. Eustace does not enjoy sweets, and thus he gives them to Graham Bendix. Bendix decides to share the box with his wife since he lost a bet against her. After Mrs Bendix dies as the result of eating the chocolates, it is revealed that the letter is forged, and the sweets were poisoned by nitrobenzene. Therefore, it is classified as murder.

Six members of the Circle then take turns in trying to solve the crime with their methods. The characters strive to persuade others of the relevance of their theory, but the discussion disproves them one by one. Although the true solution remains uncertain, the novel compensates for its anticlimactic ending with the humorous portrayal of each member. The characters serve as caricatures of real authors associated with the Detection Club.

Mrs Fielder-Flemming strikingly bears a resemblance to nobody else than Sayers herself. Characterized as a person who, with her corpulent stature, usually gives the impression of a harmless and relatively simple woman, Mrs Fielder-Flemming astonishes everybody with her unconventional and shocking plots. As depicted in the novel, this is why she seeks drama even in her everyday life. The narrator also proclaims her as having the most successful literary career among the Crime Circle (Berkeley, 2016, p. 12). Apart from Sayers' undeniable fame and her utilization of atypical murders, such a suggestion is further supported by the fact that she indeed did face weight issues (Reynolds, 1992, p. 161). The next character, Sir Charles Wildman, shares similarities with Chesterton. Both of them are the oldest members of their respective clubs and are respected. The result is that Sir Charles uses archaic language and structures his speech like an essay. His character is quite elitist since he has connections to the highest circles of British society. Quite noticeable is also Alicia Dammers. Martin Edwards claims her to be the image of E. M. Delafield (Edwards, 2016, p. 6).

Unlike the previously mentioned characters, Morton Harrogate Bradley is not meant to be connected with a specific person. Instead, he represents a prototype of a detective fiction author that emerged with the Golden Age Era – the artist with little to no talent that reached financial success solely due to his fancy-sounding pseudonym: *His name was Percy Robinson, but he wrote under the pseudonym of Morton Harrogate Bradley, which had so impressed the more simple citizens of the United States of America that they had bought three editions of his first book on the strength of that alone* (Berkeley, 2016, p. 14). The novel is praised by Martin Edwards, who says that with the text, Berkeley is able to „*expose the limitations of the games that detective novelists play with their readers, whilst using humour to ensure that the result remained entertaining to read*“ (Edwards, 2016, p. 6).

End of the Era

At the end of the 1930s, detective fiction, as well as the club, faced an inevitable crisis. The Second World War affected the group as no meetings occurred from 1937 to 1946 (Brett, 2014, p. 213). Moreover, society changed due to the war's impact on every individual. That meant a transformation of cultural values as well. Even though there were writers who, such as

Christie, continued with whodunits for the rest of their careers, most authors either pursued other genres or stopped publishing fiction altogether. As described by Brett, attitudes had changed, and the very future of the crime novel was under threat. I don't think it's too extreme to compare the position of crime fiction at the time to that of representational painting after the invention of photography. Its previous role seemed to be redundant, so the form could either disappear, or change (Brett, 2014, p. 214).

The Detection Club's reaction to the changing times was to enable the membership to the authors of other types of crime fiction rather than focusing exclusively on detective stories. Instead of indulging in a detective novel filled with a moral view of the world, the readers preferred spy fiction and thrillers, where the criminal is often a product of a system that cannot be trusted. Such a decision resulted in the group's renewed sense of purpose. Although another crisis appeared in 1957 after the death of Sayers, they eventually persisted (Brett, 2014, p. 215). Accepting the new styles of writing also led to the abandonment of the rules. However, their sole existence enabled the next generations of crime writing to identify in which direction their writing should be headed. In general, they embody the Golden Age of detective fiction as a necessary cultural and literary stage of the 1920s and 1930s. To this day, such works still remain popular by the readership as they represent an image of the idyllic past that is now long lost.

Conclusion

The Golden Age of British detective story led to the creation of a unique world in itself. With its fairy tale-like escapist character that contrasted with reality, it transformed into a distinctive cultural phenomenon. Members of the Detection Club demonstrate the interconnectedness of everybody involved with the genre by the dinners they organized and the frequent allusions to the works of both their colleagues as well as their own. By taking part in discussions with the literary critics, the club managed to solidify the view that the genre does have its literary qualities and successfully defended it from those who, persuaded by the unconvincing works of profit-seeking amateurs, refused to accept it as literature worthy of any attention.

Even though the rules of fair play between the author and his/her readers eventually lost their relevance, the formulation alone represents the culmination of the club's efforts to define a detective novel, enabling the future writers to draw on the theories and find a new path for crime writing. Furthermore, by cooperating with others associated with the group, they were open to literary experimentation, which helped to test the boundaries of what the genre's possible ambitions might be.

Berkeley's *The Poisoned Chocolates Case* is a valuable account of the club's activities and the individual influence of the authors, as it includes caricatures of celebrated figures such as Sayers or Chesterton. Despite the novel's humorous tone and the overall assertion that usually, the Detection Club's activities were motivated by pure enthusiasm, their contributions to the literary reputation of such works are worthy of acknowledgement.

Literature

- BERKELEY, A. 2016. *The Poisoned Chocolates Case*. London: British Library Publishing.
- BRETT, S. 2014. Introduction. In: *DETECTION CLUB. The Detection Collection*. London: Harper Collins, pp. 1 – 2.
- BRETT, S. 2014. The Detection Club – A Brief History. In: The publishing of *DETECTION CLUB. The Detection Collection*. London: Harper Collins, pp. 211 – 224.
- EDWARDS, M. 2016. Introduction. In: *BERKELEY, A. 2016. The Poisoned Chocolates Case*. London: British Library Publishing.

- EDWARDS, M. 2019. Introduction. In: *DETECTION CLUB. The Anatomy of Murder*. London: Harper Collins, pp. V – VII.
- EDWARDS, M. 2019. Foreword: Ask a Detective Writer. In: *DETECTION CLUB. Ask a Policeman*. London: Harper Collins, pp. V – XII.
- EDWARDS, M. 2015. *The Golden Age of Murder: The Mystery of the Writers Who Invented Modern Detective Story*. London: HarperCollins.
- JAMES, P. D. 2011. *Talking About Detective Fiction*. New York: Random House.
- REYNOLDS, B. 1993. *Dorothy L. Sayers: Her Life and Soul*. New York: St Martin's Press.
- SAYERS, D. L. 1932. Introduction: The Floating Admiral. In: *DETECTION CLUB. The Floating Admiral*. New York: Berkeley Books, pp. 1 – 5.
- STRACHEY, J. 1939. The Golden Age of Detection. In: *The Saturday Review*, pp. 12 – 13. <https://www.unz.com/print/SaturdayRev-1939jan07-00012>
- SYMONS, J. 1992. *Bloody Murder: From the Detective Story to the Crime Novel*. New York: Penguin Books.
- TURNBULL, M.J. 1996. *Elusion Aforethought: The Life and Writing of Anthony Berkeley Cox*. Bowling Green: Bowling Green State University Popular Press.
- VAN DINE, S. S. 1947. Twenty Rules for Writing Detective Stories. In: *HAYCRAFT, H. The Art of Mystery Story: A Collection of Critical Essays*. New York: Grossett & Dunlap, pp. 189 – 193.
- WATSON, C. 1971. *Snobbery with Violence: Crime Stories and Their Audience*. New York: St. Martin's Press.

This paper was enabled by financial support in 2021 by the Ministry of Education, Youth and Sports, Czech Republic, to the Faculty of Arts, Palacky University Olomouc, Project IGA_FF_2021_011.

Contact:

Mgr. Marie Voždová
Palacký University in Olomouc
Faculty of Arts
Department of English and American Studies
Křížkovského 512/10, 779 00 Olomouc
Czech Republic
Email: marievozдова@post.cz

KETTLY MARSOVÁ V KONTEXTU MODERNÍ HAITSKÉ LITERATURY A JEJÍ MNOHOVRSTEVNATÁ NARACE

KETTLY MARS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY HAITIAN LITERATURE AND HER MULTILAYERED NARRATION

MARIE VOŽDOVÁ

Abstrakt

V porovnání se známou a často traktovanou literární tvorbou metropolitní Francie je francouzsky psaná literatura karibské oblasti méně zkoumaná, přestože čtenáři nabízí originální a inspirativní témata a myšlenky, které mohou rozšířit jeho „evropské“ obzory. V našem článku se pokusíme představit francouzsky psanou haitskou literaturu psanou ženami. Nejprve přiblížíme tematickou stránku jejich děl a poté se soustředíme na autorku Kettly Marsovou. Analyzujeme narativní úroveň románu *Fado* a poukážeme na jeho specifika a místo v haitské literatuře.

Klíčová slova: současná haitská literatura, ženský román, narace, dvojznačnost, šílenství.

Abstract

Compared to the well-known and often studied literary works of metropolitan France, Caribbean literature written in French is less studied even though it offers the readers original and inspiring themes and ideas that can broaden their "European" perspective. This paper will try to present French-language Haitian literature written by women. First, the thematic side of their works will be approached. Next, the paper focuses on Kettly Mars and the analysis of narrative levels in her novel *Fado*. It also deals with its specifics and significance in Haitian literature.

Keywords: contemporary Haitian literature, novel written by women, narration, ambiguity, madness.

Místo žen v haitské literatuře a současné haitské autorky

Haïti je zemí bídy a lidského utrpení, je však taky zároveň symbolem boje člověka s nepřízní osudu, jakož i symbolem víry a naděje v lepší zítřky. Literatura této země odráží v celé šíři komplexní obraz života člověka a společnosti, přičemž mezi frankofonními literaturami zaujímá stále viditelnější místo. Haitští spisovatelé jsou čtení ve frankofonním světě, účastní se setkání karibských autorů na Martiniku, v Paříži i jinde ve světě a zároveň na svém území pořádají literární setkání jako například festival *Étonnants voyageurs* nebo udělují literární cenu *Prix littéraire des Amériques insulaires et de la Guyanne*. Obrovský potenciál haitské literatury pak k sobě postupně začíná přitahovat pozornost světové literární kritiky.

Literární tvorba je v karibské oblasti od nepaměti mužskou záležitostí. Ženy-spisovatelky se zde výrazněji prosazují až od druhé poloviny dvacátého století. V současnosti pak tvoří významnou a specifickou kulturní komunitu. Nejčastěji začínají tvořit v době dospívání, ale následně se jich velká část odmlčí. Zakládají rodiny, starají se o domácnost, vychovávají děti. Tyto povinnosti se v podmínkách haitské společnosti jen těžko dají skloubit s procesem tvoření. K vlastní tvorbě se navracejí až poté, co jejich děti dorostou a odcházejí z domova. Proto jsou jejich díla prosycena zralou životní zkušeností a nabytou moudrostí. Ve svých románech ukazují na postavení žen ve společnosti, odhalují tabuizovaná témata a realizují spojení exotického motivu přírodního s prvkem erotickým. Osobitým ženským

rukopisem napomáhají definování ženské identity, jakož i místa a role ženy v soudobé karibské společnosti.

Současná haitská ženská tvorba je zastoupena především generací padesátých a šedesátých let. Patří sem Marie-Célie Agnantová (1953), Yanick Lahensová (1953), Kettly Pierre Marsová (1958) a Évelyne Trouillotová. O něco mladší generaci pak představují Edwidge Danticatová (1969), Emmelie Prophèteová (1971) a Elvire Maurouardová (1971). S výjimkou poslední z nich jsou všechny autorky spojeny svým rodištěm, hlavním městem Port-au-Prince. Ať už studují na Haiti, v Paříži nebo ve Spojených státech, vracejí se do rodné země, kde se snaží přispět k jejímu rozvoji v různých oblastech školství, kultury, žurnalistiky nebo diplomacie. Dvě z nich, Marie-Célie Agnantová a Edwidge Danticatová, tvoří mimo Haiti. Agnantová žije od svých sedmnácti let v Quebecu, Danticatová pak od dvanácti let v New Yorku, přičemž dokonce zapomněla rodnou kreolštinu i školní francouzštinu, píše v angličtině a její díla musejí být teprve potom překládána do francouzštiny. Nicméně všechny tyto autorky sblíží tematické ukotvení děl a jejich inspirační zdroje. Těžiště jejich zájmu tvoří život na Haiti viděn z různých perspektiv. Jejich díla odrážejí sociální a politickou situaci na ostrově, píší o bolesti a utrpení, vyrovnávání se s minulostí, o návratech obětí násilí do běžného života, všímají si ženského údělu a samoty. Ukazují sílu žen překonávat zlo, udržovat rodinu, předávat rodinné tradice a rodovou paměť. Podtrhují téma soudržnosti mezi jednotlivými generacemi žen v rodině. Velkým nosným tématem je téma exilu, pocit vykořenění haitského exulanta, který je v cizí zemi vždy ponižovaným cizincem. Vedle každodenního utrpení a krutosti dávají také nahlédnout do haitských tradic a zvyků, ukazují exotickou krásu nespoutané a někdy kruté přírody.

Jmenované autorky projevují svou všestrannost a talent v široké škále žánrů. Nejde jen o v moderní literatuře nejfrekventovanější a nejpopulárnější románový žánr, píší také poezii, povídky, věnují se divadlu, filmu, tvoří pro dospělé, ale vydávají také pohádky pro děti a příběhy pro mládež. Angažují se v osvětové činnosti, spolupodílejí se na organizování již zmíněného mezinárodního knižního a filmového festivalu *Étonnants Voyageurs Haïti*. Jejich díla se vydávají v zahraničí, a to nejčastěji ve Francii, v případě dvou autorek žijících mimo Haiti pak v Quebecu a Spojených státech. Ve Francii jde o známé pařížské vydavatelské domy Mercure de France, Grasset&Fasquelle nebo Philippe Rey, častěji však o menší nakladatelství jako Sabine Wespier, Drapper, Édition du cygne nebo provensálské Vents d'Ailleurs v La Roque-d'Anthéron, které se specializuje na literatury odlišných světových kultur. Takzvaný postkoloniální diskurz spojený s díly námi jmenovaných autorek se postupně stává předmětem zájmu světové odborné veřejnosti i náplní studia na univerzitách v Evropě i Americe. Ve Francii vydává dílčí studie věnované frankofonním literaturám nejen karibské oblasti pařížské nakladatelství Karthala. Literární imigrace Edwidge Danticatové a Marie-Célie Agnantové zpětně pozitivně ovlivňuje domácí haitskou literární tvorbu a přispívá k jejímu rozvoji. Ve dvacátém prvním století tak dochází k nebývalému nárůstu próz všech jmenovaných haitských autorek, mezi nimiž si vydobývá své legitimní pevné místo právě Kettly Marsová.

Kettly Marsová

Spisovatelka Kettly Marsová je typickou představitelkou současné haitské kulturní fronty. Narodila se v roce 1958 v hlavním městě Port-au-Prince v rodině střední třídy, vyrůstala spolu se čtyřmi bratry jako nejmladší, prošla univerzitním studiem, kde se věnovala klasickým jazykům a měla vždy blízko k literatuře a četbě. Po univerzitních studiích pracovala v administrativě a od roku 1990 začala psát a vydávat své první literární pokusy. Ve svém životopise uvádí, že si již jako školačka umínila napsat knihu. Nicméně po studiu musela začít pracovat, vdala se, měla děti a svému slibu dostála až v pozdějším věku. Nejprve začala psát básně, potom novely a nakonec se dostala k žánru, který považuje za vrcholný, to jest románu. Od prvních děl vydaných vlastním nákladem ušla dlouhou cestu a nyní je vydávanou,

mezinárodně uznávanou a oceňovanou spisovatelkou. Jejím cílem je tvořit a vepsat do svých příběhů svou rodnou zemi. Na rozdíl od ostatních zmíněných spisovatelek Haiti nikdy neopustila, prošla haitskými školami a na Haiti stále žije. Říká, že cestuje díky svým dílům, cestuje v nich a jejich prostřednictvím. Jako pracující ženě se jí ale mnohdy nedostávalo času pro vlastní tvorbu, pro vše, co by chtěla o své zemi napsat. Mezním zážitkem se pro ni stal dvanáctý leden 2010, kdy se země po dobu čtyřiceti osmi minut trásla, pohřbila statisíce lidí okolo ní a dalších více jak milion se jich ocitlo bez domova. Rozhodla se přehodnotit priority, dát materiální záležitosti stranou a plně se soustředit už jen na své poslání. Od roku 2010 tak věnuje všechen svůj čas tvorbě. Coby známá a úspěšná spisovatelka se snaží poukazovat mimo jiné na genderovou nevyrovnanost haitské společnosti a prosazovat práva žen. Zajímá se o své předchůdkyně, ženy-spisovatelky dřívějších generací. Je editorkou antologie věnované haitské literatuře psané ženami, a to od osmnáctého století do současnosti. Bývá označována za autorku realistickou a angažovanou, která svými díly nastavuje zrcadlo haitské společnosti. Ukazuje na politické, sociální i hospodářské problémy země. Do svých děl dokáže zakomponovat také senzualitu, erotiku, mysticismus i vlivy afrického kulturního dědictví. Vykresluje postavy, které se ocitají v mezních životních situacích a krizích, ale které také milují život a vášnivě se oddávají jeho rozkošim.

Po sbírkách povídek *Un parfum d'encens* (1999) a *Mirage-Hôtel* (2002) Marsová vydává celkem osm románů. Připomeneme jen některé z nich: Prvním autorčiným románem je *L'Heure hybride* (2006), ve kterém dává prostřednictvím postavy profesionálního gigola Rica, skrytého homosexuála, nahlédnout do vyšší společnosti hlavního města. V díle *Kasalé*, vydaném o rok později, naopak ukazuje život prosté vesničanky a jejího okolí, ovlivněný jak silnou tradicí vúdú, tak i křesťanstvím a vyobrazuje tak kořeny haitské kultury. Román *Fado* z roku 2008, jenž bude předmětem našeho dalšího rozboru, odkrývá originální styl a mistrovství psychologického detailu Marsové. Bolestnou historickou zkušenost s Duvalierovou diktaturou popisuje autorka v románu *Saisons Sauvages*, (2010). V románu *Aux frontières de soif*, z roku 2013 líčí život přeživších haitských uprchlíků ve sběrném táboře rok po ničivém zemětřesení. V průběhu dvou desetiletí obdržela Marsová za svá díla několik literárních ocenění udělovaných spisovatelům dané oblasti jako například *Prix Jean Stephen Alexis de la nouvelle*, *Prix Senghor de la création littéraire* nebo *Prix Ivoire*. Její díla se pro svou tematickou stránku řadí k takzvaným románům znovunastolení palčivých historických témat (romans de réactualisation), jako byla například Duvalierova diktatura, a spadají také do postdiktatorního a seismického korpusu textů (corpus de séisme).

Román Fado

Základní dějová linie

Román *Fado* vyšel v roce 2008 v pařížském nakladatelství Mercure de France jako páté dílo Kettly Marsové. Kompozičně je rozdělen na celkem třicet tři krátkých nečíslovaných kapitol, které spolu nejsou návazně propojeny a jejichž složením vzniká mozaika příběhu. Jeho hlavní hrdinkou je Anaïs, osamělá žena středního věku, kterou opustil manžel Léo. Manželství bylo bezdětné a Léo si našel jinou ženu, Elizabeth, se kterou má syna. Anaïs je tedy bezdětná rozvedená představitelka městské střední třídy a pracuje v reklamní kanceláři jako grafička. Poté, co ji manžel opustí, objevuje v sobě druhou identitu, stává se prostitutkou Fridou, která se oddává v nočním klubu Bony's různým mužům. Svede také svého bývalého muže Léa a mají spolu poměr. V klubu Bony's se Frida rovněž intimně stýká s jeho majitelem, pasákem Bonym. Nicméně Léo nakonec odjíždí se svou druhou ženou a malým dítětem pryč, opouští město a Bony se sblíží s mladší prostitutkou Natashou. Příběh tedy obsahuje dva milostné trojúhelníky: Anaïs-Léo-Elizabeth v první rovině a Frida-Bony-Natasha v rovině druhé.

Anaïs se sice pohybuje v určité společenské skupině, ale je vlastně vnitřně v naprosté izolaci. Stýká se pouze se svým bývalým mužem a pracovně se svou kolegyní Maryse z kanceláře. Frida je daleko víc obklopena lidmi. Má svého pána majitele Bonyho a celou skupinu ostatních prostitutek, s nimiž vytváří určité vztahy. Nejblíže má k mladé Felicii, kterou ochraňuje a pocítuje k ní téměř mateřskou náklonnost. Felicia je dívka z ostrova L'île de la Tortue, kterou po smrti otce její matka obětovala nemohouc sama uživit všechny děti. Jako hrozivá noční můra ji pronásleduje obraz mrtvého otce, který se vynořuje z kalných vod severního přístavu Port-a-l'Écu a volá ji k sobě. Dívka má proto strach z moře, přístavu a kalných vod v něm. Zároveň ovšem touží uniknout z Port-au-Prince právě na sever a odtud se vrátit na svůj ostrov ke své rodině. Když Anaïs/Frida ztrácí oba své muže, rozhodne se odejít s Felicií.

Děj narace je zasazen do současnosti a odehrává se v rozmezí zhruba jednoho roku. Přesné temporální údaje v díle nenajdeme, spaciálně je však poměrně přesně situováno do hlavního města Haiti Port-au-Prince a jeho různých částí. Jde především o lepší čtvrt, kde hrdinka žije, a poté o nechvalně proslulou ulici rue des Fronts-Forts s nočním klubem a dalšími podniky. Přestože se Marsová explicitně a souvisleji nezabývá popisem konkrétní politické situace, příběh je do ní nepochybně zasazen a čtenář atmosféru doby dešifruje z drobných náznaků. Léem opuštěná Anaïs se v noci ve své čtvrti necítí bezpečně, zajišťuje dům proti vpádům zlodějů, bojí se být sama, necítí bezpečí ani od sousedů a z ulice slyší zvuky šarvátek a křik. Jedná se o rozvrácené Haiti v době společenských nepokojů a bezpráví, kdy si v noci nikdo není jistý svým bezpečím.

Motiv vášně, ženského těla, tělesné rozkoše a animality

V centru zájmu autorky stojí analýza citového vnitřního života hlavní hrdinky Anaïs. Anaïs je osamělá žena, nespokojená se svým životem. Přestože má práci, střechu nad hlavou a dokonce i ctitele Harryho, touží po něčem jiném. Cítí se opuštěná, a to nejen ve významu fyzického bytí a citové vyprahlosti, ale pocítuje také touhu po muži a hlad po tělesné rozkoši. Jde o ženu, která pro svou existenci a vnitřní uspokojení potřebuje cítit, že je stále žádoucí a přitažlivá pro muže. Proto si vytváří druhou identitu a stává se prostitutkou Fridou, která se každou noc ujišťuje, že má mužům co nabídnout. Své zraněné a nezdařeným manželstvím pošlapané sebevědomí si tak neustále pozvedává s cizími muži. Lichotí jí také, že se stává oblíbenkyní a vyvolanou společníci majitele nočního klubu. Svým nočním životem si natolik zdokonalí schopnost svádět, že dokáže svést i svého bývalého muže, který se stává závislý na jejich tělesném spojení a stále k ní utíká od své nové ženy a dítěte.

Probuzená vášně a mocná tělesná touha je úzce propojena s hudebním motivem, z něž jakoby přímo vyvěrá. Tento nosný hudební motiv v románu tvoří *fado*, původně portugalská píseň, jejímž námětem je nešťastná, osudová, nenaplněná nebo ztracená láska, kterou nelze vrátit zpět. Melancholickým nápěvům fada zpívaným za doprovodu tklivých tónů kytary hrdinka Anaïs zcela propadne. Při jejich poslechu upadá v jakýsi tělesný trans. Již jen první tóny každé písně v ní vyvolávají erotické napětí a působí jako spouštěč nespoutané vášně. Naslouchá písním v podání interpretky Amálie Rodrigues a při nich se miluje se svým bývalým mužem. Autorka sama zjevně považuje písňový motiv za natolik určující pro celý román, že jej uvádí přímo v titulu.

Jedním z omniprezentních motivů díla je motiv ženského těla. Prostupuje celou knihou jako motiv krásy, kterou je třeba uchovat co nejdéle, protože právě ona tvoří z mužského pohledu skutečnou hodnotu ženy. Autorka ukazuje, jak přímo závisí postavení ženy ve společnosti na její tělesné kráse. Žena je v této společnosti předmětem, který může a má sloužit a jehož úkolem je líbit se mužům a uspokojovat je. Hrdinka stále zkoumá své tělo a jeho jednotlivé partie, pozoruje svou s přibývajícimi lety uvadající krásu. Tělo, které pomalu stárne, jí nahání hrůzu. Anaïs celý život odmítá stát se matkou. Možnost těhotenství ji děsí ze dvou

důvodů. Pronásleduje ji totiž fantom minulosti, kdy je coby patnáctiletá dívka dlouhodobě zneužívána ředitelem školy, do které chodí. Dvakrát dokonce i otěhotní a musí podstoupit potrat, přičemž zneužívání dále pokračuje, dokud školu neukončí. V pozdějších letech pak nahlíží na těhotenství jako na zjevnou a neovlivnitelnou degradaci těla, jehož však chce být stále paní, a proto jakékoli změny odmítá. Ve chvíli, kdy nakonec zjistí, že přece jen otěhotněla, udělá vše, aby se dítě zbavila. Chce být navždy pouze svůdnou milenkou a mít své tělo zcela pod kontrolou. Žádoucí krása těla je tedy v rozporu s mateřstvím, které nutně tělo poznamená. Anaïs opovržlivě mluví o Elizabeth, nové ženě svého bývalého muže, která ho k sobě připoutala právě mateřstvím. Podle ní není tato žena ničím jiným než pouhou ženou-břichem, ženou-funkcí (femme-ventre, femme-fonction). Je zajímavé sledovat, jak autorka v rozporu s realistickým a až naturalisticky laděným popisem ženského těla místy nečekaně užívá poetického jazyka: nadra pláčou mléčné slzy, muž zná každý výkřik hrdinčina těla (les seins pleurent les larmes de lait, il connait les cris de mon corps) apod.

Od samotného začátku do úplného konce je příběh nasycen přímo hmatatelnou tělesnou rozkoší, kterou Anaïs zažívá při svádění svého bývalého muže a také Frida při spojení s kuplířem Bonym a mnoha dalšími muži, kterým po nocích dává své tělo. Pocit svobody a nezávislosti na muži, ba naopak jeho závislosti na ní, ji naplňuje uspokojením a blahem. Je zároveň ovládanou i ovládající. Při tělesné rozkoši dochází také k prchavému pocitu osvobození se od všední reality. Hrdinčina pudová stránka je natolik silná, že dochází k animalizaci jejího chování i myšlení. Ve svých fantaziích slibuje Léovi, že zatímco Anaïs nebyla schopná porodit mu dítě, Frida mu vše vynahradí, stane se fenou, která bude lízat jeho rány a bude střežit jeho rozkoš až do smrti. Frida bude vším tím, čím mu nebyla Anaïs. Erotismus v podání Kettly Marsové tak s sebou nese krutost a animálnost.

Ženský úděl, ambiguita a motiv šílenství

Marsová na příběhu Anaïs ukazuje na trpné postavení ženy v haitské společnosti. Má sloužit mužům pro jejich potěšení, pečovat o ně doma, porodit jim dítě, starat se o ně jako matka nebo je těšit svým tělem bez nároku na jejich city jako prostitutka. Má být ženou tělem, ženou rukama, ženou břichem. Dívka zneužívaná učitelem nemá kde najít zastání, nemá žádnou jinou volbu než mlčet a snášet svůj úděl. Žena zde může mít dokonce i určité vzdělání a zaměstnání, ale její hodnota je opět dána svazkem s mužem. Anaïs pracuje v kanceláři, ale od chvíle, kdy ji opustil muž a odkdy je tedy opuštěnou ženou, ztrácí na společenském postavení a odvracejí se od ní postupně také všichni přátelé. Když se rozhodne odmítnout Harryho, spolupracovníka, který v ní vidí snadnou kořist, klesá v očích společnosti ještě níže, že nevyužila tuto příležitost stát se opět ženou plnohodnotnou, neboli tou, která má vlastního partnera a muže. Ocítá se tak naprosto sama, opuštěná a zavržená. Jediný způsob, jak žít v této společnosti dál sama a mít určité postavení bez muže, je stát se prostitutkou. To je jediná legitimní ženská samota. Ovšem ani zde pochopitelně není tak zcela ta, kdo rozhoduje, protože má svého pasáka, který ji řídí, kterému se zodpovídá a na kterém je do určité míry závislá. Ostatně také ve chvíli, kdy se Bony rozhodne vybrat si na její místo mladší prostitutku Natashu, což přichází ve stejnou dobu, kdy se její bývalý muž a nynější milenec Léo odhodlá donucen žárlivou ženou odstěhovat i s dítětem z města, nastává její naprostá izolace a beznaděj, která vyústí až ve smrti. Vidíme tedy v této beletristické nadsázce, že podle autorky celý život ženy na Haiti absolutně závisí na mužích a bez nich je zcela vyloučen. Samostatná emancipovaná žena v haitském prostředí nemůže existovat. Na ženě je páháno násilí, které musí tiše strpět a jehož završením může být i šílenství.

Narace Kettly Marsové je jakoby zahalena rouškou mlhy a působí dvojznačně. Dvojitá identita Anaïs-Fridy dává tušit určitý stupeň šílenství, do kterého hrdinka upadla. Z naratologického hlediska je toto podpořeno volbou vypravěčské perspektivy. V knize se střídají pasáže příběhu Anaïs s pasážemi, které rozvíjejí příběh Fridy. Příběh Anaïs je

vyprávěný v první osobě, o Fridě se pak mluví ve třetí osobě. Čtenář nejprve tápe v nejistotě, poněvadž autorka Fridu představuje, jako by šlo o samostatnou další ženu, a teprve po určité době sám zjistí, že jde o druhou identitu jedné a téže ženy - Anaïs. Jsou zde i momenty, kdy vyprávěčka (Anaïs) mluví o Fridě střídavě ve třetí, střídavě v první osobě. Tyto momenty ukazují na hrdinčinu schizofrenní identity. Na závěr mluví i Frida v první osobě a obě ženy splývají v jedinou. Důležitým vodítkem je pro čtenáře také již zmíněný hudební motiv, neboť příběh obou žen, Anaïs i Fridy, je spojen písněmi fado. Obě je poslouchají a v obou vyvolávají stejné emoce. Životy obou jako by si byly zrcadlem, co se stane jedné z nich, má paralelu v životě druhé, ať už jde o fyzickou lásku s partnery Léem a Bonym, tělesnou rozkoš nebo smutný náhlý konec obou vztahů a konečnou samotu. Čtenář tak nachází dvojí podobu, dvojí tvář jedné a té samé ženy. Kdo je její skutečnou láskou pak poznává z faktu, že zatímco Frida uspokojuje mnoho mužů a plní jejich tělesné touhy, nikdy je nelíbá na ústa. Takto líbá pouze Anaïs Léa.

Nomen omen, vůdú a smrt

O původu hlavní hrdinky a její rodině autorka čtenáři nic neříká, nepovažuje za důležité ani udávat její rodné jméno. Jinak je tomu s křestními jmény hrdinek obou narativních rovin. Jejich volbou Marsová odkazuje k určité tradici a symbolům. Jméno Anaïs se vyskytuje v haitské literatuře v souvislosti s postavami žen absolutně oddaných svému muži. Jméno Frida je pak aluzí na jednu z podob bohyně lásky v tradici vůdú. Její jméno je Erzulie a vystupuje v různých proměnách jako Freda nebo Freida. Proměnlivost jmen odpovídá také proměnlivosti její identity. Zastupuje různé atributy ženství, senzualitu, živočišnost, smyslnost, tělesnou rozkoš či spojení s mužem. Tato bohyně má nadpřirozenou moc právě v tělesné lásce. Stejně jako Erzulie i hlavní hrdinka Anaïs prochází různými podobami a proměnami, od zneužívané dívky přes vzornou manželku až po prostitutku a stejně tak jako Erzulie uplatňuje svou dominanci v sexuální rovině.

Své nejasné a dvojznačné vyprávění Marsová dovádí stále více do roviny tajemna a nevyřčeného. Závěrem knihy čtenář sleduje Fridu, jak se ubírá na jakési ponuré místo, kde navštěvuje dům traviče, aby od něj získala jed. Samotná scéna s travičem rovněž navozuje atmosféru mlžného nadpřirozena, kdy na sebe travič pod rouškou tmy postupně bere proměnlivé podoby muže, ženy i zvířete. Podivně také vyznívají její opakované návštěvy tohoto místa, kdy si až počtvrté může odnést flakon s jedem. Frida pak vaří Bonymu kávu, přičemž mezi nádry schovává onen flakon. Bony kávu vypije a usíná. Když pak Léo naposled před svým odjezdem navštíví Anaïs, také ona mu připravuje kávu. Najednou spatří flakon a pomyslí si, že jí ho zde zanechala Frida. Léo kávu vypije, usíná a Anaïs si lehá vedle něj. Za tlumených zvuků fada Anaïs/Frida tedy podává oběma svým mužům nápoj, který je má odnést daleko. Můžeme se domnívat, že zabíjí obě své lásky, které ji zradily. Sama potom sní o svém odchodu za Felicií k Port-a-l'Écu. Zůstává na čtenáři, jak si bude jednání Anaïs/Fridy interpretovat. Její usínání vedle svého muže však patrně ukazuje na sebevraždu. Dílo tak může být chápáno jako bolestný výkřik ženy, která prohrává svůj boj o lásku a z bezvýchodné situace vidí jediné absolutní východisko. Řešení, které volí Anaïs, je jakousi paralelou milostné tragédie, která se v její blízkosti dříve udála a na niž musela stále myslet. Jistá žena vrazila muži za jeho zradu dýku do srdce, zabila ho a napadla svou sokyni. Anaïs tak viděla milostný trojúhelník a jeho extrémní vyústění ve zločinu z vášně.

Závěr

Kettly Marsová dokázala vtělit do románového příběhu, který se odvíjí na pouhých sto stranách, přičemž i tyto ještě obsahují nespočet bílých míst mezi jednotlivými útržky vyprávění, celou škálu palčivých témat současné haitské společnosti a reality života na Haiti. Ne všechna jsou postavena na stejnou úroveň důležitosti. Za páteří motivy díla, jak jsme ukázali, lze

považovat místo ženy ve společnosti a v manželství, její zneužívání společností i muži, její vnitřní život, lásku, vášeň, tělesnost, ale také samotu a pocit opuštěnosti a zbytečnosti. Svou psychologickou studii autorka zasadila do konkrétních míst a doby. Prostřednictvím popisu různých částí hlavního města Port-au-Prince upozorňuje na velký rozdíl životních podmínek a úrovně každodenní existence v haitské společnosti. Ukazuje život jak středních, tak chudších vrstev, život běžných pracujících, ale také noční život haitské spodiny. Fádň příběh opuštěné ženy halí Marsová do pláště onirického tajemna a nadpřirozena s magickými prvky vúdú a neproniknutelnými rovinami šílenství. Atmosféra hrůzy a strachu vyvolaná diktátorskými režimy a jejich následky se v knize objevuje jen v drobných náznacích. Avšak politické násilí, které se projevuje páchaným násilím tělesným, má svůj odraz také v násilí a utrpení působeném tělu mladé Anaïs. Velká dějinná tragédie celého národa tak koresponduje s intimním osobním utrpením mladé dívky.

K výrazným specifikům psaní (*écriture*) Kettly Marsové bezpochyby patří také samotná narace ve dvou rovinách, střídání spolehlivého a nespolehlivého vypravěče, tíhnutí k prvkům magickému realismu, použití zámlkové obraznosti a především ticha. Tímto vším pak v podtextu prostupuje hluboký vztah autorky samotné k rodné zemi, jejímu lidu a tradicím udržovaným a předávaným generacemi předků. Zobrazuje sice krutou a nelitostnou realitu, ale sama je přese všechny nepřízně osudu prostoupena optimistickým nezničitelným snem o možnosti lepšího světa.

Literatúra

- BOUSTANI, C. 2003. *Effets du féminin. Variations narratives francophones*. Paris: Karthala.
- DALEMBERT, L. P., TROUILLOT, L. 2010. *Haïti une traversée littéraire*. Paris: Éditions Philippe Rey.
- FLEISCHMANN, U. 1976. *Écrivain et société en Haïti*. Montréal: Centre de recherches Caraïbes.
- CHARLES, C. 1995. Gender and Politics in Contemporary Haiti: The Dualierist State, Transnationalism, and the Emergence of a New Feminism (1980–1990). In : *Feminist Studies*, 21, 1, s. 135 – 164. Dostupné na : <https://www.jstor.org/stable/3178323>.
- KAŠPAR, O. 2002. *Dějiny Karibské oblasti*. Praha: Lidové noviny.
- KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, B. a kol. 2008. *Obrazy ženství v náboženských kulturách*. Praha - Litomyšl: Paseka.
- KŘÍŽOVÁ, M. 2009. *Haiti*. Praha: Libri.
- MARS, K. 2013. *Aux frontières de la soif: Roman*. Paris: Mercure de France.
- MARS, K. 2021. *Biographie*. Nestránkováno. <http://kettlymars.com/biographie/>.
- MARS, K. 2008. *Fado: Roman*. Paris: Mercure de France.
- MARS, K. 2015. *Je suis vivant: Roman*. Paris: Mercure de France.
- MÉNARD, N. 2011. (Eds). *Écrits d'Haïti. Perspectives sur la littérature haïtienne contemporaine (1986 – 2006)*. Paris: Karthala.
- PARISOT, Y. 2018. *Regards littéraires haïtiens. Cristallisations de la fiction-monde*. Paris: Classiques Garnier.
- POUJOL-ORIOU, P. 1997. La Femme haïtienne dans la littérature: Problèmes de l'écrivain. In : *Journal of Haitian Studies*, 3, 4, s. 80 – 86. Dostupné na : <https://www.jstor.org/stable/41715045>.
- ROCHMANN, M. C. 2000. *L'esclave fugitif dans la littérature antillaise*. Paris: Karthala.

SHELTON, M. D. 1992. Haitian Women's Fiction. In: *Callaloo*. The John Hopkins University Press, 15, 3, s. 770 – 777. Dostupné na : <https://www.jstor.org/stable/2932019>.

SCHON, N. 2003. *L'auto-exotisme dans les littératures des Antilles françaises*. Paris: Karthala.

ŠRÁMEK, J. 2012. *Panorama francouzské literatury od počátku po současnost*. Brno: Host.

VIART, D., VERCIER, B. 2008. *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Paris: Bordas.

VOŽDOVÁ, M. 2014. (Eds.) *Vybrané kapitoly z francouzsky psané literatury v Karibiku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

WILENTZ, A. 1987. Voodoo in Haiti Today. In: *Grand Street*, 6, 2, s. 105 – 123. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/25006962>.

Tento článok vznikol za podpory MŠMT ČR udelené UP v Olomouci pod. č. IGA_FF_2022_025.

Kontakt:

Doc. PhDr. Marie Voždová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, 779 00 Olomouc
Česká republika
Email: marie.vozdova@upol.cz

NÁVRH METRIKY HODNOTENIA ODBORNÝCH PREZENTÁCIÍ A PREZENTAČNEJ PRÍRUČKY PRE ŠTUDENTOV V CUDZOM JAZYKU

FRAMEWORK PROPOSAL FOR ASSESSMENT OF ACADEMIC PRESENTATIONS
AND STUDENT'S GUIDE SKETCH FOR PRESENTATIONS IN A FOREIGN LANGUAGE

JOZEF BRUK
LUCIE NĚMEČKOVÁ

Abstrakt

Komunikačná zručnosť a odborné prezentácie sú neoddeliteľnou súčasťou výučby odborného cudzieho jazyka na Žilinskej univerzite v Žiline. Na trhu sa aktuálne objavuje veľké množstvo publikácií a webových stránok venovaných prezentačným zručnostiam pre študentov a viaceré hodnotiacie tabuľky a kritériá hodnotenia pre vyučujúcich. Cieľom skúmania dostupných materiálov bolo preštudovať, analyzovať, zjednotiť a vytvoriť dva dokumenty – hodnotiacu príručku pre vyučujúcich a prezentačnú príručku pre študentov, ktoré sú po úspešnom pilotnom testovaní aplikované do praxe.

Kľúčové slová: odborná jazyková príprava v angličtine, kritéria hodnotenia, akademická prezentácia, prezentačná a hodnotiacia príručka.

Abstract

Communicative skill and technical presentations form on the whole an integral part of foreign language's education process at the University of Žilina. There exists an abundance of publications and websites at the market, focused on students' presenting skills as well as a variety of assessment grids and criteria for teachers. The research being put forward aimed, firstly on studying the available materials. Secondly, writers carried out an analysis and attempted unification, and finally, they made up two joint documents – assessment guide for teachers and presentation guide for students, which are, after a successful pilot stage, being applied into the practice.

Keywords: ESP, assessment criteria, technical presentation, teacher's and student's presentation guide.

Úvod

K štandardným očakávaniam zamestnávateľov od absolventov VŠ štúdia je okrem odborných znalostí aj aktívne používanie cudzieho jazyka. Schopnosť prezentovať samého seba v kombinácii s logickým myslením a tímovou prácou je čoraz častejšou požiadavkou trhu práce, pričom ide o schopnosti nenahradiť automatizáciou. Práve mäkké zručnosti sú tie, ktoré je potrebné výraznejšie rozvíjať aj počas štúdia na univerzite, prirodzene v aplikácii na pracovné prostredie s nutnou kombináciou s cudzím jazykom. Medzi najčastejšie požadované znalosti absolventov vysokých škôl, uchádzajúcich sa o prácu sa systematicky, v ponukách zamestnávateľov, objavuje predovšetkým aktívna znalosť anglického a nemeckého jazyka. Práve preto je výučba cudzích jazykov na Žilinskej univerzite zameraná na odborný cudzí jazyk. V bakalárskom štúdiu ide najmä o budovanie terminologickej banky nevyhnutnej pre daný odbor. V inžinierskom štúdiu je snaha intenzívne rozvíjať najmä schopnosť aktívne jazyk používať, najmä v pracovnom prostredí. Umenie logicky a štruktúrovanne rozprávať na verejnosti v cudzom jazyku nie je u každého prirodzenou vlastnosťou. Aj extrovertná povaha bez problému komunikovať sa musí naučiť dodržať časový limit, byť jasný, zrozumiteľný ale na druhej strane jedinečný, aby zaujal. Bohužiaľ sa však stále tejto problematike neprikladá požadovaná váha. Študenti prezentujú v priebehu štúdia rôzne výstupy, avšak tomu, ako ich správne a zmysluplne pripraviť, sa čas veľmi nevenuje. Predpokladá sa

nadobudnutá prezentačná zručnosť zo strednej školy, rovnako tak aj kvalitné ovládanie cudzieho jazyka. Avšak realita je rôzna - najmä v súvislosti s úrovňou jazykových znalostí. Rovnako tak štruktúra odbornej prezentácie, prezentácie pre tím a kolegov je už odlišná, kladené sú rozdielne požiadavky, hlavne pri posudzovaní a hodnotení jednotlivých častí prezentácie. Navyše prezentácia v cudzom jazyku má svoje špecifiká, pričom najdôležitejším z nich, ktoré v súčasných metrikách hodnotenia pre učiteľov a príručkách prezentovania pre študentov chýba, je zvládanie odbornosti a akademickosti.

Prezentácie študentov Žilinskej univerzity neprebiehajú len počas bežnej výučby naprieč všetkými fakultami, ale sú súčasťou aj výučby ESP (English for specific purposes), t. j. odborného cudzieho jazyka vyučovaného Ústavom celoživotného vzdelávania. V súčasnosti existujú viaceré podporné materiály pre prezentovanie, avšak všetky dodržia kritériá SERR (Spoločný európsky referenčný rámec) pre jazyky určené len pre všeobecný jazyk. Neexistujú teda žiadne štandardy ani kritériá hodnotenia pre odborné prezentácie, ktoré by spĺňali očakávania na vedenie výučby v odbornom cudzom jazyku. V snahe zlepšiť prezentačné zručnosti študentov v cudzom jazyku, vyučujúci pripravujú študentov teoreticky i prakticky na to, ako dobre prezentovať, aby podali čo najlepší výkon a uspeli tak primárne vo svojej budúcej profesii. V poslednom desaťročí tak postupne rastie dopyt plynulého ovládania aspoň jedného cudzieho jazyka, pričom tento fakt je ovplyvnený aj procesom globalizácie a potrebou plynulej komunikácie a dorozumenia sa v cudzích krajinách. Komunikačná a prezentačná zručnosť sú dve primárne zručnosti, ktorých úspešné ovládanie, ako už bolo spomínané, vyžaduje takmer každá pracovná ponuka zamestnávateľov z praxe, a taktiež sú kľúčovými zručnosťami, rozvíjanými a testovanými na hodinách odborného cudzieho jazyka. Úspešnému prezentovaniu študentov predchádza v prvom rade dôsledná príprava, a teda práca s dostupnými materiálmi a návodmi ako prezentovať. Tieto materiály a publikácie využívajú vo výučbe aj samotní pedagógovia, ktorých kľúčovou úlohou je čo najdôslednejšie a objektívne prezentácie študentov ohodnotiť. Najviac sa ovládaniu cudzieho jazyka venujú vyučujúci počas vyššieho sekundárneho vzdelávania, kde sa žiaci pripravujú na maturitu z cudzieho jazyka. Všetky kurzy a hodiny sú zamerané na rozvíjanie zručností čítania, písania, počúvania a hovorenia v cudzom, všeobecnom, jazyku, ktorý je testovaný aj počas maturitnej skúšky. Ak aj sú žiaci pripravovaní na prezentovanie, tak len vo všeobecnej angličtine, respektíve v slovenskom jazyku prezentujú tému z bežného života. Zlom preto nastáva práve na univerzite, keď sa hodiny jazyka venujú ovládaniu všetkých horeuvedených zručností, ale v aplikácii na odbor, s použitím odbornej slovnej zásoby. Týmto spôsobom sa tak realizuje výučba tzv. ESP, čiže odbornej jazykovej prípravy v angličtine, ktorá je vo viacerých zdrojoch podobne definovaná ako jazyk, ktorý sa vzťahuje na použitie v konkrétnej oblasti, napríklad v obchodnej sfére, vedeckej sfére, medicíne, práve a pod.

Výučba odbornej angličtiny by mala byť z pohľadu praxe zameraná na snáď najdôležitejšiu kompetenciu rozvíjanú ďalej počas nižšieho terciárneho vzdelávania a tou je ústny prejav (speaking). Význam *speakingu* je v porovnaní s ostatnými kompetenciami (listening, writing, reading) nepopierateľný nakoľko v sebe zahŕňa proces prekonávania jazykovej bariéry a sebaistotu vo vyjadrovaní sa k odbornej téme. Z tohto dôvodu sa autori v predkladanej štúdii zamerali na hodiny odborného anglického jazyka vyučované na Žilinskej univerzite v oblastiach informatika, obchodná angličtina a angličtina pre bezpečnostný a krízový manažment. Autori sa zaoberali predovšetkým prezentačnými zručnosťami, nakoľko schopnosť prezentovať je súčasťou samotnej výučby na univerzite a okrem toho je táto kompetencia nevyhnutnou súčasťou štúdia odbornej komunikácie v angličtine v spomínaných odboroch. Nakoľko študenti prezentujú vopred vybranú tému z ich profesijnej oblasti môžeme v našej terminológii hovoriť o hodnotení tzv. akademických prezentácií.

Niektoré zahraničné prístupy k hodnoteniu ústneho a odborného prejavu

Eber Clayton Dutra and Gladys Quevedo-Camargo (2017) vysvetľujú prístupy hodnotenia učiteľov cudzieho jazyka v Brazílii. Základnými veličinami pri hodnotení ústneho prejavu sú rýchlosť, rovnomernosť resp. pravidelnosť a ľahkosť. Plynulosť je spájaná s rýchlosťou a s absenciou

nadbytočných prestávok v reči. Medzi ostatné faktory autori zahŕňajú váhanie a chyby v porozumení. Štúdia autorov zdôrazňuje, že definície vyššie spomínaných pojmov sú pre Brazílskych učiteľov problematické. Okrem toho sa autori zaoberajú tematikou silného dôrazu na presnosť, štúdium gramatiky, jazykovej štruktúry a prehnaného zamerania na štruktúru než na používanie jazyka. Učiteľom cudzích jazykov chýba gramotnosť v hodnotení vhodná metrika, ktorá by bola použitá na hodnotenie a schopnosť vedieť ohodnotiť ústny prejav.

Douglas (2013) zaoberajúc sa odbornou jazykovou komunikáciou a hodnotením jazykového prejavu tvrdí, že hodnotenie v odbornej jazykovej komunikácii nie je odlišné od ostatných oblastí hodnotenia jazyka. Hoci bol tento názor odborníkmi dlho zaznávaný, v posledných rokoch sa začal čoraz viac javiť ako adekvátny. Autor definuje v nasledovnom 3 špecifiká testovania v odbornej jazykovej komunikácii, ktorými sú: odborný jazyk sa mení s kontextom, odborný jazyk je presný, a po tretie, skutočnosť, že medzi odborným jazykom a znalosťou danej disciplíny, ktorá stojí v pozadí používania tohto odborného jazyka. Kontext podľa Hymes (1974) zahŕňa situáciu, účastníkov, komunikačné zámery, poradie rečových aktov (Austin, 1975), jazyk, vzájomná súčinnosť noriem a žánrov. V novšej zahraničnej literatúre sa pre spomenuté aspekty súhrnne označujú termínom *frame* (Schulze 2000, Langacker 2008) resp. *konceptuálna schéma, scéna, scenáριο* (Dolník 2009). Zmenou spomínaných parametrov a v závislosti od zamerania odbornej jazykovej komunikácie musia tvorcovia metrík vytvoriť špecificky zamerané kritériá pre prispôbené testovania viac než nefokusovo zamerané hodnotenie znalosti všeobecného jazyka. Presnosťou odborného jazyka sa v prvom rade rozumie jazykové pokrytie všetkých prípadných odborných konceptov v danej sfére. V druhom rade to je eliminácia dvojznačnosti či nejasného chápania termínov a po tretie, t. j. samotná znalosť danej disciplíny, ktorú hodnotiaci môžu u hodnotených v praxi len veľmi ťažko posúdiť. Na druhej strane však odborná znalosť cudzieho jazyka nadväzuje na takmer zaručenú odbornosť hodnoteného v danej oblasti.

Publikácia The ALTE 'Can Do' project vydaná členmi ALTE asociácie a sprievodný článok publikovaný Neilom Jonesom (2002) vo svojej práci Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference opisujú usúvzťaženie hodnotiaceho rámca ALTE t. j. Asociácie jazykových testerov Európy (Association of language testers in Europe na Spoločný európsky referenčný rámec (CEFR). Hodnotiaci rámec definovaný asociáciou ALTE má svoje začiatky v tzv. 'Can Do' projekte, ktorého cieľom bolo vytvorenie používateľsky zameraných hodnotiacich škál. Tieto hodnotiace škály boli preložené do 13 jazykov (stav 2002 a ich zámerom bolo poskytnúť referenčný rámec pre jednotlivé testy vykonávané členmi ALTE asociácie. 'Can Do' škály pozostávajú z viac ako 400 vyjadrení, zahŕňajúcich oblasti ako spoločnosť a turizmus, práca a štúdium. Každá oblasť zahŕňa maximálne 3 škály a jazykové zručnosti počúvanie / rozprávanie sú navyše doplnené o aspekt interakcie.

'Can Do' výroky museli byť následne transformované do kalibrovateľne hodnotiaceho nástroja. Empiricky získané dáta spracovali účastníci projektu tak aby vytvorili detailný, jazykovo neutrálny opis funkčných úrovní jazykovej zručnosti, ktoré by sa rovnakým spôsobom používali v cudzích jazykoch existujúcich naprieč Európou a bez ohľadu na jazyk v ktorom sú vyjadrené a resp. na hodnotenie ktorého cieľového jazyka sú zamerané. Pre zaujímavosť možno dodať, že viac v rámci opisovaného projektu sa zúčastnilo viac ako 10 000 respondentov na empirickej validácii prostredníctvom prepojených dotazníkov (linked questionnaires). V porovnaní s Európskym referenčným rámcom sú ALTE 'Can Do' výroky kratšieho a atomického rázu. Empirický výskum, ktorý predchádzal vypracovaniu ALTE hodnotiaceho rámca, v ktorom participovali rovnako učitelia ako aj študenti, sa zavŕšil vo vytvorení piatich kvalifikačných stupňov. Nakoľko sa autori príspevku zamerali na hodnotenie úrovne ALTE úroveň 3, t. j. nezávislý používateľ (*independent user*), vyznačuje sa táto úroveň tým, že hodnotený dokáže dosiahnuť väčšinu svojich komunikatívnych zámerov a dokáže sa vyjadriť ku škále tém. Charakterizujme si bližšie ALTE úroveň 3:

- DOKÁŽE nasledovať alebo rozprávať na známu tému alebo viesť konverzáciu na pomerne širokú škálu tém.

- DOKÁŽE viesť konverzáciu na pomerne širokú škálu tém, ako napr. osobné alebo profesijné skúsenosti alebo udalosti v správach.
- DOKÁŽE prijať a komunikovať väčšinu odkazov, ktoré vyžadujú pozornosť počas bežného pracovného dňa.
- DOKÁŽE jasne odprezentovať známu tematiku a odpovedať na predvídateľné a faktické otázky (ALTE, 2002; zdôraznenie podľa originálu).

Tomuto levelu zodpovedá v rámci SERR (CEFR, Common european framework reference) úroveň B2 a speaking je obsiahnutý v tzv. kvalitatívnych črtách používania jazyka, ktorými sú slovná interakcia vo všeobecnosti, porozumenie rodeného hovoriaceho, konverzácia, výmena informácií, formálna diskusia a pracovné stretnutia, cielene zameraná spolupráca. Okrem toho, že slovná interakcia zahŕňa jazykovú percepciu a produkciu, vyskytujú sa v nej prvky poznávacích a súčinných stratégií, ktoré sa dotýkajú spolupráce a interakcie ako napríklad výmena účastníkov v konverzácii, rámcové usporiadanie problému, smer konverzácie, smer konverzácie, navrhnutie a zhodnotenie riešení, reprodukovanie a zhrnutie dosiahnutého bodu a zmierenie nesúlady (CEFR, 2020).

Ďalším autorom opisujúcim dôležitosť hodnotenia speakingu je April Ginther (2013). Autor opisuje speaking ako kompetenciu náročnú na hodnotenie, nakoľko si vyžaduje pozorovanie hodnoteného participanta, úroveň jeho ústneho prejavu či jeho zaznamenanie pomocou systému hodnotenia, ktorý musel byť predom pripravený. Každý účastník hodnotenia musí byť navyše oboznámený s procesom hodnotenia.

Hodnotenie speakingu môžeme rozdeliť na 2 základné kategórie, z ktorých prvou je priame hodnotenie 2 účastníkov rozhovoru a druhou je štruktúrovaný alebo čiastočne štruktúrovaný rozhovor s hodnoteným resp. participantom. Metódy zamerané na rozhovor sú nazývanými rozhovor k zisteniu úrovne ústneho prejavu (oral proficiency interviews), ktoré vyžadujú motivačno-prípravné (warm-up) otázky nasledované zložitejšími otázkami, pomocou ktorých hodnotení súčasne ukazujú komplexnosť svojho ústneho prejavu. Medzi ďalšie priame metódy hodnotenia patria akademické prezentácie, kde hodnotený má za úlohu pripraviť prezentáciu na vopred dohodnutú tému. Počas takejto prezentácie je hodnotený vis-a-vis recipientami, ktorí mu po prezentácii môžu klásť dodatočné otázky (follow up questions). Všetky schopnosti pripisované jednotlivým kompetenčným stupňom ovládania jazyka sú dané úrovňovými ukazovateľmi (level descriptors), zobrazujú kvalitatívny sumár pozorovania hodnotiaceho. Prvým krokom na vymedzenie úrovňových ukazovateľov je však stanovenie šandardizovaných levelov, ktoré je až následne doplnené príkladovými opismi jednotlivých levelov a úrovňových ukazovateľov. Úrovňové ukazovatele a kompetenčná oblasť sú nám dobre známe zo Spoločného európskeho referenčného rámca a zaiste i Cambridge systému hodnotenia (Cambridge assessment). Ginther navyše uzatvára svoje úvahy dodatkom, že ak hodnotenie zahŕňa hodnotenie interakcie, sú v ňom obsiahnuté prvky pre ňu typické spomínané vyššie.

Výučba a hodnotenie odborného cudzieho jazyka na Žilinskej univerzite

Výučba odborného cudzieho jazyka

Hodiny odborného cudzieho jazyka na Žilinskej univerzite ako technicky-zameranej univerzite sa počas bakalárskeho štúdia orientujú na úspešné zvládnutie, správne používanie a ovládanie špecifických odborných termínov v jednotlivých odboroch štúdia, čím sa zásadne líšia od hodín všeobecnej angličtiny. Predovšetkým ide o osvojenie si druhého jazyka v špecializovaných kontextoch a zároveň si študenti rozvíjajú všetky jazykové zručnosti s použitím a definovaním odborných pojmov z rôznych študijných odborov, ako napríklad obchodná angličtina, IT angličtina, angličtina pre letcov a dopravu, angličtina pre krízový a bezpečnostný manažment. Príprava lektorov musí byť preto precíznejšia a je omnoho náročnejšia. Lektori jazykov, ako aj technicky zameraní profesori prednášajúci v slovenskom jazyku v súčasnosti používajú rozličné metódy hodnotenia,

normy a hodnotiace škály na hodnotenie ústnej produkcie študentov. To vedie študentov k rozdielnemu chápaniu toho, aké pravidlo a metóda sú nevyhnutné pre úspešnú prezentáciu, najmä ak niektorí učitelia neustále používajú napr. zastaralú metriku hodnotenia. Na druhej strane, súčasné metriky hodnotenia, pokiaľ ide o hodnotenie študentovho ovládania slovnej zásoby sú orientované len na používanie všeobecnej angličtiny, nie odbornej. Väčšina materiálov a príručiek pre prezentujúcich, ostatných účastníkov alebo učiteľov, ktorí hodnotia prezentácie tedavychádza zo všeobecnej znalosti angličtiny a primárneho zamerania na plynulosť, pričom sa posudzuje len to, či prezentujúci dodržal základnú štruktúru prezentácie.

Ponajprv je v jednotlivých ročníkoch bakalárskeho štúdia úlohou študentov absolvovať, najskôr v prvom ročníku, prezentáciu všeobecnej témy a v nasledujúcich ročníkoch aj odbornú prezentáciu, ktorá tvorí 20% výsledného hodnotenia. Študenti sa počas celého bakalárskeho štúdia učia, ako správne prezentovať, zvládnuť odbornú prezentáciu s použitím a ovládaním odbornej terminológie, čiže odbornosť a ovládanie prednesu v akademickej sfére, a taktiež upriamenie sa na gramatiku, výslovnosť, plynulosť a interakciu s publikom. Následne sú hodnotení za splnenie, resp. nesplnenie nasledovných kritérií:

- dodržanie štruktúry prezentácie – úvod, jadro a záver,
- interakcia s publikom,
- jasný a zrozumiteľný obsah,
- odbornosť jazyka – použitie vhodných odborných termínov odborného cudzieho jazyka na úrovni B2,
- použitie ustálených jazykových spojení a frekventovaných fráz využívaných pri prezentovaní,
- vizuálna stránka prezentácie a korektnosť informácií,
- schopnosť vhodne popísať grafy a tabuľky,
- dodržiavanie gramatických javov a správna výslovnosť.

Návrh hodnotenia akademickej prezentácie

Podľa vedomostí autorov v súčasnosti neexistujú metriky hodnotenia zamerané na odborný cudzí jazyk na úrovni B2, v dôsledku čoho vyučujúci jazykov na Žilinskej univerzite používali nejednotné hodnotiace tabuľky aj v inžinierskom stupni štúdia. Rozhodli sme sa preto tieto hodnotiace kritériá, upraviť pre potreby pracoviska t. j. Jazykovej sekcie Ústavu celoživotného vzdelávania doplniť o kritérium hodnotenia odborného cudzieho jazyka. Keďže dostupné prezentačné príručky (napr. Grussendorf, 2007) pre študentov a materiály na hodnotenie pre učiteľov boli rôznorodého charakteru, rozhodli sme sa zozbierať ich čo najväčšie množstvo, zamerať sa primárne hodnotiace metriky európskych lídrov ako Cambridge University, Oxford University a Goethe Certificate, preštudovať ich štandardy, unifikovať deskriptory, resp. úrovňové ukazovatele každého z nich so zámerom vytvoriť dva návrhy dokumentov – Akademické prezentácie: Príručka pre študentov a Hodnotenie akademických prezentácií: Príručka pre učiteľov. Konečným výstupom výskumu sú dva vyššie spomínané dokumenty, ktoré boli testované študentmi a vyučujúcimi odborného cudzieho jazyka počas letného semestra akademického roka 2020/2021. Nevyhnutnosť ovládania odborného jazyka v akademickej sfére bola tak manifestovaná prostredníctvom detailného systému hodnotenia.

Hodnotiaca príručka pre učiteľov a prezentačná príručka pre študentov

Oba vytvorené materiály pozostávajú z dvoch častí – teoretickej a praktickej. Cieľom príručky pre študentov je čo najlepšie pripraviť študentov na akademické prezentácie a splniť tak kritériá hodnotenia vyučujúceho v čo najvyššej miere. Cieľom hodnotiacej príručky pre učiteľov je ohodnotiť prezentácie študentov v čo najlepšej miere so zameraním na odborný jazyk a ohodnotením nielen základných užších kritérií, ale aj tých širších, ktoré uznávajú aj popredné európske jazykové inštitúcie. Vytvorené inovatívne výstupy – materiály, sú prínosné nielen pre edukačnú činnosť v

zmysle objektívne zhodnotenej kompetencie študenta pre prax, ale aj pre potreby všetkých pracovných sfér i mimo akademického prostredia. Prostredníctvom hodnotiacich štandardov pre vyučujúcich je zabezpečené, že metrika hodnotenia odborných prezentácií bude nastavená konzistentne a bude spravodlivo aplikovaná voči všetkým študentom, čím im umožní zistiť, do akej miery dosiahli plánované výsledky. Obe akademické príručky sú praktické, široko-využiteľné a plne rešpektujú požiadavky používateľa v edukačnom procese, pričom súčasne vyhovujú aj individuálnym požiadavkám učiaceho sa a rešpektujú očakávania zamestnávateľov v zmysle aktívneho používania odbornej slovnej zásoby v cudzom jazyku.

Prezentačná príručka pre študentov

Študenti sa v teoretickej časti príručky oboznámia s hlavnými časťami prezentácie, radami a odporúčaniami do praxe v podobe užitočných tipov. Prvá, teoretická, časť je delená na šesť menších častí, na ktoré si musí dať študent pozor, a ktoré by nemal o svojej prezentácii zabudnúť zahrnúť. Ide o nasledovné časti:

- účel prezentácie,
- interakcia s publikom,
- štruktúra a samotné prezentovanie,
- práca s vizuálnymi prostriedkami (vizuálna stránka prezentácie),
- riešenie problému stresu a nervozity,
- dostupné platformy a nástroje na prezentovanie.

Užitočná je posledná, záverečná, časť, ktorá pripomína študentovi s prezentáciou už pripravenou, aby sa k svojej prezentácii opätovne vrátil a skontroloval si, či sa v jeho prezentácii nevyskytujú príklady týchto najčastejších chýb pri prezentovaní:

- nízka alebo nedostatočná jazyková úroveň (nižšie než B2),
- gramatické, výslovnostné chyby a chyby v syntaxi,
- nevládanie odbornej terminológie na dostatočnej odbornej úrovni,
- opakovanie jednoduchých fráz a slovných spojení, nedostatočná všeobecná slovná zásoba,
- jednoduché vetné konštrukcie,
- príliš veľa informácií a prekročenie časového limitu,
- nedostatočné, nerelevantné alebo chýbajúce zdroje,
- neovládanie, resp. vyhýbanie sa popisu grafu, tabuľky alebo obrázkov,
- čítanie viet a informácií s nevhodným tempom reči a iné.

V praktickej, dlhšej časti príručky sa študenti zoznámia s akademickým jazykom, presnejšie s gramatickými štruktúrami a najčastejšie používanými ustálenými slovnými spojeniami, frázami a termínmi na úrovni B2. Jazyková časť sa špecifikuje na každú časť prezentácie a jazykovú podporu pre každú možnú spornú časť prezentácie, kedy sa študent môže dostať do problémovej situácie. Príkladom je vysvetlenie, ako sa na problematickú otázku vyhnúť odpoveďami *Neviem* alebo *Nerozumiem*.

Hodnotiaca príručka pre učiteľov

Príručka pre vyučujúcich takisto obsahuje dve časti, pričom prvá, teoretická sa spočiatku zaoberá najčastejšími problémami v oblasti hodnotenia akademických prezentácií a s nimi priamo súvisiacim problémom prezentovania vo virtuálnom priestore online. Aktuálnu situáciu počas vykonávania výskumu v oblasti hodnotenia prezentácií ovplyvnil fakt, že sa počas realizovania dištančnej výučby realizovali prezentácie výlučne v online podobe, čo mohlo ovplyvniť výsledky hodnotenia prezentácií. Preto sme sa rozhodli zakomponovať do teoretickej časti hodnotiacej

príručky pre učiteľov aj stať o hodnotení online prezentácií, najčastejších problémoch pri ich hodnotení a porovnanie výsledkov online a prezenčných prezentácií.

Druhá, rozsiahlejšia, praktická časť obsahuje hodnotiacu sekciu, ktorá popisuje kritériá ústnej produkcie a uvádza príklady hodnotiacich škál od Cambridge University a Oxford University, v súlade so SERR na úrovni B2. Na základe nich uvádzame v závere finálnu, zjednotenú metriku hodnotenia odborných prezentácií v rozmedzí 1-5 bodov, pričom 1 je najmenej a 5 je najviac možných získaných bodov pri nasledovných aspektoch:

- a) gramatika, slovná zásoba, syntax (všeobecná angličtina),
- b) gramatika, slovná zásoba, syntax (odborná angličtina),
- c) obsah, koherencia textu, plynulosť prejavu,
- d) výslovnosť a intonácia,
- e) interaktívna komunikácia (interakcia s publikom),
- f) celkový dojem (global achievement).

Vlastným prínosom autorov je časť metriky špeciálne venovaná hodnoteniu odborného anglického jazyka na úrovni B2 vo vyššie spomenutom bode b):

Grammar and Vocabulary, Expression (word choice + descriptions), Correctness (morphology + syntax) ESP	mastering technical terms or phrases and their appropriate explanations, showing field expertise and confidence, difficult grammatical forms, conveyed message is always illegible	technical terms slips, incorrect explanations, less confidence to use them, unable to distinguish nuances between the individual terms, attempts for complex grammatical forms, problems to catch the message	almost no technical terms or phrases, repeating the same words, almost no descriptions or explanations, very short sentences, severe grammatical errors, very low overall achievement
--	--	---	---

Záver

Na záver môžeme jasne konštatovať, že akademické prezentácie sú veľmi dôležitou súčasťou akademického štúdia pre každého študenta a platné (valid) a dôveryhodné (reliable) hodnotenie komunikačnej zručnosti študentov je v dnešnej dobe nevyhnutnou potrebou každého učiteľa. Vytvorené a pilotne otestované metriky hodnotenia, teda obe príručky, sú v súčasnosti plne zakomponované do edukačného procesu a sú využívané naprieč všetkými stupňami výučby vo všetkých ročníkoch, čím sa stávajú užitočnými aj pre budúci vzdelávací proces. Výhodou samotných materiálov je, že sú preložiteľné do akéhokoľvek jazyka a dajú sa kedykoľvek použiť a transformovať aj pre potreby iných cudzích jazykov, dokonca aj pre všeobecné technické kurzy, kde sa študenti učia prezentovať v materinskom jazyku. Navrhnuté štandardy hodnotenia sú určené pre študentov, lektorov cudzieho jazyka, edukátorov iných vedných oblastí i širokú verejnosť. Nadobudnutá prezentačná zručnosť im počas inžinierskeho a doktorandského štúdia pomôže pri príprave a následne v praxi, samotnej realizácii prezentácií na zahraničných i domácich konferenciách, zlepši ich vystupovanie a podporí ich lepšiu komunikačnú kompetenciu, ktorá sa formuje spoločne s prezentačnou zručnosťou.

Literatúra

ANDERSON, CH. 2016. *TED TALKS. The Official TED Guide to Public Speaking*. Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt.

- AUSTIN, JOHN L. 1975. *How to do things with words*. The William James lectures delivered at Harvard University, 1955. 2. ed. / ed. by J. O. Urmson and M. Sbisà. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- AUSTIN, J. L. 1992. Teória rečových aktov. In: ORAVCOVÁ, M. 1992. (Eds.) *Filozofia prirodzeného jazyka*. Bratislava, s. 118 – 125.
- BERRY, V., O'SULLIVAN, B. 2016. *British Council: Introducing Language Assessment*. Worksheets. Assessing Speaking. Dostupné na: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/projects/assessment-literacy/speaking>
- CARROLL, J. B. 1954. *Notes on the Measurement of Achievement in Foreign Languages*. Dostupné na: <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/J.B.%20Carroll%20Notes%201954.pdf>
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Council of Europe. 2020. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, dostupné na: www.coe.int/lang-cefr
- DOUGLAS, D. 2013. ESP and Assessment. In: *The Handbook of English for Specific Purposes*. First Edition. 2013 John Wiley and Sons, Inc. pp. 367 – 383.
- DOLNÍK, J. 2009. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: VEDA.
- DUTRA, E. C., Quevedo-Camargo, G. 2017. Beliefs Driving the Assessment of Speaking: An Empirical Study in a Brazilian Public Classroom. In: *Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference*, pp. 20 – 25.
- FIGUERAS, N., NOIJONS, J. 2009. *Linking to the CEFR Levels: Research perspectives*. Cito: EALTA. Dostupné na: https://www.ealta.eu.org/documents/resources/Research_Colloquium_report.pdf
- GINTHER, A. 2013. Assessment of Speaking. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics, Edited by Carol A. Chapelle*. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0052
- GINTHER, A., KANG, O. 2017. *Assessment in Second Language Pronunciation*. London: Routledge. Dostupné na: <https://doi.org/10.4324/9781315170756>
- HYMES, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- GRUSSENDORF, M. 2007. *English for presentations*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, N. 2002. *Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference*, in: Council of Europe Eds. *Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 167 – 183.
- Langacker, R. W. 2008 *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- ALTE, 2002. *The Can Do Project*. Dostupné na: <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- SCHULZE, W. 2000. *Emergenz sprachlichen Wissens Modellierung einer kognitionsbasierten Theorie der sprachlichen Interaktion*, Munich. Dostupné na: https://www.ats.uni-muenchen.de/downloads/schulze_down/wpct1.pdf
- UCLES, 2018. B2 First. Handbook for teachers. Dostupné na: https://www.cambridgeenglish.org/Images/CER_6168_V1_APR19_Cambridge_English_First_Handbook_WEB_v3.PDF

Kontakt:

Mgr. Jozef Bruk, PhD.
Žilinská univerzita
Ústav celoživotného vzdelávania
Ulica 1. mája 32, 010 26 Žilina
Slovenská republika
Email: jozef.bruk@uniza.sk

Mgr. Lucie Němečková
Žilinská univerzita
Ústav celoživotného vzdelávania
Ulica 1. mája 32, 010 26 Žilina
Slovenská republika
Email: lucie.nemeckova@uniza.sk

ONLINE VÝUČBA CUDZIEHO JAZYKA – JEJ VÝHODY A ÚSKALIA

ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING – ADVANTAGES AND DIFFICULTIES

MICHAELA DZIVÁKOVÁ

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na e-learningovú formu výučby cudzích jazykov online formou. Cieľom nášho príspevku bolo spoznať názory študentov na online výučbu cudzích jazykov, ktoré sme zisťovali prostredníctvom dotazníkového prieskumu, zamyslieť sa nad pozitívnymi a negatívnymi stránkami online výučby, vytýčiť jednotlivé problematické miesta dištančného vzdelávania, zhodnotiť vybrané aktivizujúce metódy pri výučbe, ktoré môžu pomôcť zefektívniť výučbu cudzích jazykov online formou.

Kľúčové slová: online výučba, platforma MS Teams, didaktika online vzdelávania, dotazník, cudzí jazyk, aktivizujúce metódy výučby.

Abstract

In this paper, we focus on the e-learning form of teaching foreign languages online. The aim of our paper is to get to know students' opinions on online foreign language teaching, which we have found out through a questionnaire survey, to think about the positive and negative aspects of online learning, to identify individual problematic places of distance learning, to evaluate selected activating teaching methods that can help to streamline teaching languages online.

Keywords: online teaching, MS Teams platform, didactics of online education, questionnaire, foreign language, activating teaching methods.

Úvod

E-learningová forma výučby slúžila na slovenských štátnych vysokých školách v období pred pandémiou prevažne ako podporný prostriedok pri výučbe jednotlivých študijných predmetov alebo ako súčasť kombinovanej formy štúdia. Napriek tomu, že niektoré z pracovísk začínalo pomalými krokmi používať platformy podporujúce online výučbu, väčšinou sa realizovala iba pre študentov externého štúdia. V počiatočnej fáze zatvárania škôl a dištančného vzdelávania kvôli pandémie COVID-19 riešili vyučujúci výučbu rôznymi spôsobmi- zasielaním úloh a následnou kontrolou, konzultáciami, niektorí sa osmelili a skúšali vyučovať pomocou viacerých platform- Zoom, Skype, Microsoft Teams a iné. Od marca roku 2020 sprístupnilo ministerstvo školstva v spolupráci s viacerými mimovládnyimi organizáciami stránku www.ucimenadialku.sk, ktorá mala slúžiť ako nástroj oficiálnej komunikácie počas prerušeného vyučovania na školách v čase mimoriadneho stavu. Po počiatočnom zmätku, keď mal študent v rámci jedného dňa používať viaceré platformy a rôzne spôsoby organizácie práce, jednotlivé vysoké školy v rámci opatrení stanovili pravidlá online výučby a prioritné platformy pre online vyučovanie a zdieľanie materiálov. Výučba prebiehala dištančným spôsobom na Ekonomickej univerzite v Bratislave nepretržite už štvrtý semester a vyučujúci, aj študenti vedia pomenovať pozitívne, aj negatívne stránky online výučby.

E-learningové prostredie

Termín e-learning je veľmi široký a neustálený pojem, ktorý ani nemá všeobecne uznávaný slovenský ekvivalent (Turek, s. 412). „Jeden extrém predstavujú názory, že e-learning je akékoľvek vzdelávanie, pri ktorom sa používajú informačno-komunikačné technológie, druhý extrém predstavujú názory, že iba o vzdelávanie prostredníctvom počítača. Zmätko navyše do toho vnášajú

navyše mobilné telefóny, ktoré umožňujú plnohodnotne komunikovať prostredníctvom internetu“ (Turek, 2008, s. 412 – 413). Pridfzame sa charakteristiky e-learningu podľa Kopeckého (2006), ktorý v užšom slova zmysle chápe e-learning ako vzdelávanie, ktoré je podporované modernými technológiami, a ktoré je realizované prostredníctvom počítačových sietí (najčastejšie internetu). Najväčšiu perspektívu na školách má blended learning- zmiešané vyučovanie, ktoré je kombináciou e-learningu a klasického „tvárou v tvár“ realizovaného vyučovania.

Podľa spôsobu pripojenia počítača k počítačovej sieti rozoznávame dva druhy e-learningu: off-line vzdelávanie a on-line vzdelávanie. Z hľadiska komunikácie študujúceho s učivom a vyučujúcim sú v on-line vzdelávaní možné dva druhy výučby:

1. synchrónna komunikácia (výučba) – ide o výučbu vedenú v reálnom čase,
2. asynchrónna komunikácia (výučba) – v podstate samoštúdium prostredníctvom IKT (podrobnejšie Turek, 2008, s. 414).

Kým v prvotnej fáze dištančného vzdelávania prebiehala prevažne asynchrónna výučba, v súčasnosti prebieha synchrónna online výučba.

Didaktika online vzdelávania

Zavádzanie IKT do vzdelávania bolo viac ovplyvnené *„nadšením jednotlivcov ako cieľavedomým úsilím pedagogickej vedy. Tá nastúpila až potom, keď sa ukázali nedostatky nepremysleného postupu. Niečo podobné sa opakuje pri vzdelávaní cez internet“* (Lipovská, 2014, s. 112). Pri didaktike online vzdelávania je potrebné si uvedomiť, že online vzdelávanie sa istým spôsobom líši od ostatných oblastí didaktiky a pedagogiky a primárnu úlohu zohrávajú pedagogické prístupy, ktoré sú špecifické pre vzdelávanie orientované na študenta. Zjednodušene možno povedať, že *„e-didaktika obohacuje mechanicky aplikovaný e-learning o didakticky motivované a odôvodnené prístupy, ktorých cieľom je posilniť väzby medzi učiteľom a študentom v internetovom prostredí“* (Lipovská, 2014, s. 112). Aj v slovenskej odbornej literatúre sa objavili prvé práce venované didaktike online vzdelávania (Turek, 2008; Mareš, 2013; Zounek, 2016), didaktika online vzdelávania má s tou tradičnou veľa styčných bodov, ale má aj svoje špecifiká, ktoré nie sú v plnej miere pomenované.

Metodológia prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zmapovať názory študentov na online výučbu cudzích jazykov. Zber dát sa uskutočňoval prostredníctvom online dotazníkov, ktoré študenti samostatne vyplňali v aplikácii Microsoft Forms. Aplikácia Microsoft Forms je súčasťou Office 365, prostredníctvom ktorého prebieha online výučba a slúži na vytváranie kvízov a ankiet. Výhodou tejto formy dotazníka sú vstavané nástroje na analýzu a vyhodnotenie odpovedí. Skúmanú vzorku tvorili študenti 1.- 4. ročníka troch fakúlt (Fakulty medzinárodných vzťahov, Národohospodárskej fakulty, Fakulty podnikového manažmentu) Ekonomickej univerzity v Bratislave, spolu 58 respondentov. Študenti si na Fakulte podnikového hospodárstva a na Národohospodárskej fakulte v rámci svojho štúdia vyberajú dva cudzie jazyky, na Fakulte medzinárodných vzťahov sú obligatórne tri cudzie jazyky, vstupná úroveň prvého, druhého a tretieho cudzieho jazyka je rozdielna, čiže študenti prichádzajú počas štúdia do styku s viacerými vyučujúcimi cudzích jazykov, aj odlišnými metódami práce.

Jednotlivé položky dotazníka (10 položiek) boli otvorené (umožňujúce respondentovi odpovedať na otázku akýmkoľvek spôsobom), aj uzatvorené (umožňujúce respondentovi vybrať z daných ponúknutých možností alebo odpovedať na otázku áno-nie).

Výsledky prieskumu

Väčšina otázok v rámci prieskumu súvisela s online výučbou cudzích jazykov, ale dotazník obsahoval aj položky, týkajúce sa dištančného vzdelávania vo všeobecnosti; respondenti sa

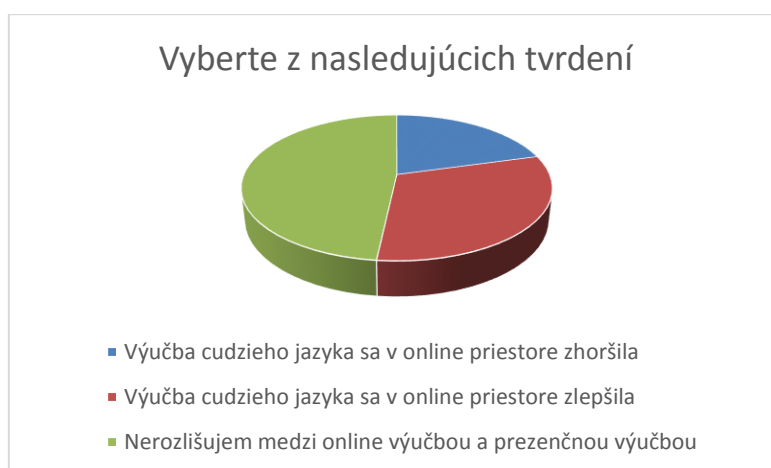
vyjadrovali k pozitívam a negatívam online vzdelávania, k záverečnému hodnoteniu a podvádzaniu pri skúškach.

Prieskum ukázal, že vyučujúci cudzích jazykov využívajú funkcie MS Office a MS Teams v dostatočnej miere, čo potvrdilo až 79% opýtaných. Na základe rozhovorov s kolegami môžeme potvrdiť, že vyučujúci nepoužívajú MS Teams iba ako nástroj, prostredníctvom, ktorého môžu preniesť prezenčnú výučbu identicky do online priestoru (zdieľaním učebnice alebo skrípt), ale ovládajú a využívajú aj iné aplikácie MS Office (Forms, OneDrive) a v MS Teams používanie súkromných miestností v schôdzach, priradené úlohy.

Keďže našim cieľom bolo zmapovať online výučbu cudzích jazykov, v dotazníku sme položili respondentom aj otázku, v ktorých rečových zručnostiach sa podľa ich názoru zlepšili a v ktorých zhoršili. Väčšina opýtaných uviedla, že k zlepšeniu došlo v počúvaní a čítaní, k zhoršeniu v hovorení a v písaní. To v podstate zodpovedá vyučovaciemu štýlu, ktorý sa realizuje prostredníctvom MS Teams- študenti vidia zdieľaný materiál, píše si iba minimum poznámok, vo veľkých skupinách nemajú veľký priestor na hovorenie.

Výučba cudzieho jazyka v online priestore

31% respondentov si myslí, že výučba cudzích jazykov sa presunutím do online priestoru zlepšila, 21% uvádza, že sa výučba zhoršila a 48% respondentov nerozlišuje medzi online výučbou a prezenčnou výučbou.



Graf 1 Výučba cudzieho jazyka v online priestore

Zdroj: vlastné spracovanie.

Spokojnosť a nespokojnosť pri výučbe cudzích jazykov a návrhy na zlepšenie

Väčšina respondentov vyjadrila spokojnosť s výučbou cudzích jazykov, kladne hodnotili postoj vyučujúcich k študentom, zrozumiteľnosť, metódy práce, striedanie aktivít na seminári: *cudzie jazyky sú najlepšie štruktúrované hodiny zo všetkých ostatných... študenti počúvajú, rozprávajú, pozerajú videá atď., nerobia len prezentácie...; páčila sa mi interakcia na niektorých hodinách, využívanie a učenie zaujímavou formou prostredníctvom iných stránok, aplikácii; páči sa mi implementácia moderných edukačných prvkov; veľmi sa mi páči, že vyučujúci používajú delenie študentov do skupín (breakout rooms), zdieľanie videí/nahrávok.*

Nespokojnosť vyjadrili respondenti s nedostupnosťou učebného materiálu, veľkosťou skupín a nekvalitným znením nahrávok: *nepáčilo sa mi pri niektorých vyučujúcich ich zmätočný prístup k výučbe a poskytovaniu potrebného materiálu, potrebného na ukončenie predmetu; pri cvičeniach s nahrávkami je častokrát zvuk znehodnotený a nie je dobre rozumieť; na jazyky by skupiny mohli byť*

menšie, na hodine sa dostaneme k slovu tak 3x za hodinu; online výučba neprospieva písaniu a rozprávaniu.

V návrhoch na zlepšenie online výučby rezonovali dve témy:

1. Práca s kamerou počas výučby, sústredenosť: *vyučujúci možno preto, že nevidí tváre študentov, tak nevie, že sme viac mimo, ako si myslí, čiže rýchlo preletí učivo..; mne by pomohlo vidieť svojho učiteľa cudzieho jazyka v dobrej kvalite na kamere, aby mi aj mimika pomáhala pri učení jazyka.*
2. Prístup vyučujúceho a motivácia: *nemám motiváciu.. každý jeden deň výučby vyzerá rovnako; úzkosť z online prostredia; študenti nie sú dostatočne motivovaní byť 100% pripravení na výučbu; je ťažšie sa sústrediť na hodinu a tiež nájsť motiváciu byť aktívny; vyučujúci by nás mal viac motivovať.*

Pozitíva online výučby

Respondenti uvádzali viacero pozitívnych stránok online výučby. My sme ich rozdelili na dve skupiny:

1. Pozitíva týkajúce sa výučby. Študenti považovali za pozitívum využívanie jednotlivých aplikácií MS Office, zdokonaľovanie sa v oblasti IKT, zníženie nárokov vyučujúcich pri hodnotení predmetu a skúškach: *zlepšujeme sa v digitálnych zručnostiach, pretože všetky veci musíme robiť pomocou technológií; skúšky online sú jednoduchšie.*
2. Pozitíva týkajúce sa študenta a jeho osobného života. Pozitívne študenti hodnotili pragmatickú stránku online výučby – šetrenie času, peňazí, pohodlie: *menej nákladné z hľadiska financií; efektívne využitie času, ušetrený čas na cestovaní; viac voľného času na robenie iných vecí; študent sa môže pripojiť z pohodlia domova a môže tak byť úplne uvoľnený a nestresovať sa z okolitého prostredia.*

Negatíva online výučby

V odpovedi na otázku *V čom vidíte hlavné negatíva online výučby?* až 82% opýtaných uvádzalo chýbajúci sociálny kontakt, ďalej neprimerané zaťaženie, chýbajúca motivácia a technické problémy: *online výučba je veľmi neosobná, chýba sociálny kontakt so spolužiakmi, ale aj vyučujúcimi; väčšie zaťaženie úlohami v porovnaní s prezenčnou formou výučby, náročné zadania; mnohokrát sa vyučujúci správajú neprijemne, lebo nás vnímajú len ako ikonky na ich obrazovkách; vôbec nie som motivovaná sa škole venovať a pracovať na sebe, doslova sa väčšinou musím do toho nútiť; technické problémy, horšia dostupnosť internetu, problémy s notebookom (mikrofón, kamera...).*

Záverečné hodnotenie počas online výučby

82% respondentov sa vyjadrilo, že záverečné hodnotenie bolo počas online výučby objektívne. Zaujímavý výsledok priniesla odpoveď na otázku: *Stretli ste sa s podvádzaním pri skúške? Počuli ste od niekoho ako podvádzať na skúške?* Až 55% opýtaných odpovedalo „áno“. Keďže ide o veľmi vysoké percento, stojí za zamyslenie a ďalšiu analýzu, prečo študenti tak hromadne podvádžajú, a aké kroky je možné podniknúť, aby sa tomu zamedzilo. V návrhoch na zlepšenie online výučby rezonovali dve témy:

1. Práca s kamerou počas výučby, sústredenosť: *vyučujúci možno preto, že nevidí tváre študentov tak nevie, že sme viac mimo ako si myslí, čiže rýchlo preletí učivo..; mne by pomohlo vidieť svojho učiteľa cudzieho jazyka v dobrej kvalite na kamere, aby mi aj mimika pomáhala pri učení jazyka.*
2. Prístup vyučujúceho a motivácia: *nemám motiváciu.. každý jeden deň výučby vyzerá rovnako; úzkosť z online prostredia; študenti nie sú dostatočne motivovaní byť 100% pripravení na výučbu; je ťažšie sa sústrediť na hodinu a tiež nájsť motiváciu byť aktívny; vyučujúci by nás mal viac motivovať.*



Graf 2 Podvádzanie na skúške

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zhodnotenie prieskumu

Na základe odpovedí a vyjadrení z dotazníkov môžeme konštatovať, že študenti sú s formou a obsahom online výučby spokojní. Pre generáciu mladých ľudí, ktorí sú od detstva spojení s technológiami¹, je internet integrálnou a úplne bežnou súčasťou života a študenti vítajú IKT vo výučbe cudzích jazykov. K zlepšeniu by však mohlo dôjsť v metódach vo výučbe.

Motivácia ako základná aktivizujúca metóda vo výučbe

Nakoľko online výučba prebieha už štvrtý semester, študenti pociťujú veľkú absenciu sociálneho kontaktu a viacerým chýba potrebná motivácia k výučbe. Ide najmä o študentov, ktorí nemali možnosť študovať na vysokej škole aj prezenčne (študenti prvých, druhých ročníkov) a nemajú vytvorené väzby na univerzitu ako inštitúciu, na spolužiakov a pedagóga.

Súhlasíme s Turekom, (Turek, 2008, s. 415) že ak má byť e-learningové vzdelávanie naozaj efektívne, treba ho riadiť: treba zabezpečiť komunikáciu medzi študujúcim a učiteľom i medzi študujúcimi navzájom, motivovať a aktivovať študujúcich a okrem iného zabezpečiť spätnú väzbu. Sociálny kontakt nie je možné nahradiť ničím, ale je možné priblížiť sa viac študentovi, zvýšiť jeho motiváciu vo vzťahu k výučbe. Učiteľ by mal vystupovať vo vzťahu k študentovi ako sprievodca a facilitátor na jeho ceste vzdelávania sa. (Petlák, 2019, s. 32; podrobnejšie o učiteľovi a motivácii s. 28 – 34).

Aktivizujúce prvky online výučby

Kým na začiatku spustenia online výučby sa vyučujúci zameriavali na zvládnutie základných funkcií a fungovania platforiem, postupom času sa ich pozornosť viac orientovali na zlepšenie výučby. Výučba cudzieho jazyka má oproti iným predmetom tú výhodu, že aktivity na hodine, ktoré rozvíjajú jazykové zručnosti, sa striedajú, je možné pracovať s videami, nahrávkami, textom, obrázkami, pracovať v skupine. Kým počas prezenčnej výučby si vyučujúci potreboval zaobstarať potrebnú techniku, ak chcel na hodine pracovať s videom a nahrávkami, online priestor túto prácu značne uľahčuje: videá, aj nahrávky je možné zosťriať, zdieľať, študenti si ich môžu opakovane prehrávať. Interakcia so spolužiakmi je čiastočne riešiteľná vytvorením a spravovaním tzv. súkromných miestností, kde je možné rozdeliť študentov na malé skupiny počas triednych schôdzí. Slovo „čiastočne“ je tu uvádzané zámerne, ak sa študenti navzájom nepoznajú, je pre nich ťažké konverzovať a pracovať tímov.

Používanie kamier počas výučby je ďalším aktivizujúcim prvkom v online výučbe. Napriek tomu, že sa nikde presne neuvádza (ani v usmernení Ministerstva školstva, ani v interných

¹ Marc Prensky nazýva súčasných mladých ľudí, tzv. digitálnymi domorodcami (ľudia, ktorí už od útleho veku vyrastajú v prostredí bohatom na moderné technológie) (Prensky, 2001, s.1).

opatreniach rektora Ekonomickej univerzity v súvislosti s pandemickou situáciou), či majú alebo nemajú byť kamery počas výučby zapnuté a študenti, aj samotní vyučujúci radšej pracujú s vypnutou kamerou, práve kamera môže ovplyvniť neosobnosť a izolovanosť v online prostredí.

Veríme, že pandemická situácia a nutnosť masovo pracovať v online priestore podnieti odborníkov z oblasti pedagogiky a psychológie k vypracovaniu didaktických príručiek, zameraných na metódy a organizáciu práce v online priestore.

Záver

Dištančné vyučovanie a online výučba má množstvo výhod a v pandemickej situácii je to jediný možný spôsob ako nestratiť kontinuitu vzdelávania. Naša spoločnosť však nie je zvyknutá na tento spôsob výučby ako dlhodobého riešenia. Študenti denného štúdia vidia v online výučbe po obsahovej stránke pozitíva, oceňujú pragmatické dôsledky dištančného štúdia ako je pohodlie, šetrenie času a financií, chýba im však sociálny kontakt, kontakt s vyučujúcim a pocit spolupatričnosti k skupine. Pokiaľ sa zamyslíme nad tým, čo by sa malo pod vplyvom týchto skúseností zmeniť vo výučbe, tak je to predovšetkým „lepšie vybavenie škôl technológiami, efektívnejšie využívanie možností elektronických knižníc a databáz a zlepšenie pripravenosti učiteľov i žiakov na dištančný alebo hybridný model vzdelávania“ (Strenáčíková, 2020, s.12).

Literatúra

- KOPECKÝ, K. 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.
- LIPOVSKÁ, A. a kol. 2014. *Virtuálna trieda*. Košice: Equilibria.
- PETLÁK, E. 2019. *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants [online]. In: *MCB University Press, Vol. 9 No. 5., s. 1 – 6.* [cit. 2021–11–11]. Dostupné na: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- STRENÁČIKOVÁ, M. 2020. *Vzdelávanie v čase pandémie*. Košice: Equilibria.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- ZOUNEK, J. a kol. 2016. *E-learning. Učení (se) s digitálnymi technológiami*. Praha: Wolters Kluwer.

Kontakt:

Mgr. Michaela Dziváková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: michaela.dzivakova@euba.sk

VYUŽITIE MODERNÝCH TECHNOLOGIÍ PRI OBJEKTIVIZÁCII HODNOTENIA PÍSMNÉHO PREJAVU ŠTUDENTOV

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN OBJECTIFYING THE EVALUATION OF STUDENTS' WRITING SKILLS

*DARINA HALAŠOVÁ
SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ*

Abstrakt

Napriek tomu, že v súčasnosti sa písanie považuje za veľmi užitočnú komunikačnú zručnosť, pre veľkosť tried a časovú náročnosť spätnej väzby, ktorú by pedagóg mal študentovi poskytnúť, sa jej rozvíjaniu nevenuje dostatočná pozornosť vo vzdelávaní na jednotlivých stupňoch a typoch škôl. Študenti, ale aj učitelia v 21. storočí majú však k dispozícii moderné komunikačné nástroje, ktoré by sa mohli začleniť do procesu vzdelávania. Autorky využili covidové obdobie, kedy výučba prebiehala online, a pokúsili sa zistiť ako jeden z takýchto nástrojov môže prispieť k zlepšeniu písomných zručností svojich študentov. Konferenčný príspevok prináša výsledky štúdie, počas v ktorej autorky zisťovali aké sú možnosti využitia online editora pri hodnotení písomnej zručnosti študentov.

Kľúčové slová: písomná zručnosť, hodnotenie komunikačnej zručnosti, online editor, hodnotiace kritéria, súhrn.

Abstract

Although writing is currently considered a particularly useful communication skill, due to the size of the classes and the time required for the teacher to provide the student, not enough attention is paid to its development across school levels and types. However, students and teachers in the 21st century have modern communication tools at their disposal that they can integrate into the educational process. The authors took advantage of the covid period during which teaching took place online. They decided to investigate whether their use can have a positive impact on their students' writing skills. The conference paper presents the results of a study during which the authors found out the possibilities of using an online editor in evaluating students' written skills.

Keywords: writing skills, communication skills assessment, online editor, scoring rubric, summary.

Úvod

Zvládnutie komunikácie v cudzom jazyku patrí medzi dôležité kompetencie, ktoré by mali študenti naďalej rozvíjať aj popri štúdiu zameranom na prípravu v širokej škále prírodných, technických či spoločenskovedných odborov na univerzitách. Európska únia, ako mnohojazyčné spoločenstvo, podporuje všemožne jazykovú rozmanitosť, ako jednu zo svojich základných hodnôt. Študentské výmenné pobyty na zahraničných univerzitách v rámci programu Erasmus sú nielen dôležitou súčasťou prípravy mladých ľudí na ich budúce povolanie, ale i možnosťou nadobudnúť skúsenosti v interkultúrnom prostredí a zdokonaliť sa v cudzom jazyku. Ekonomická univerzita v Bratislave, ako najstaršia vysoká škola ekonomického zamerania na Slovensku, vždy kládla a stále kladie mimoriadny dôraz na jazykovú prípravu svojich študentov. Študenti všetkých fakúlt absolvujú počas bakalárskeho štúdia odborný cudzí jazyk pre pokročilých a druhý cudzí jazyk na úrovni stredne pokročilých. Aj vďaka dobrej jazykovej príprave nemajú jej absolventi problém s uplatnením sa na trhu práce. Štúdia ELAN z roku 2006, prieskum iniciovaný Európskou komisiou, ukázala úzke prepojenie medzi jazykovými znalosťami a zručnosťami a exportným úspechom podnikov. Štúdia tiež potvrdila dominantné postavenie angličtiny v podnikateľskom prostredí. J. Fidrmuc a J. Fidrmuc

zistili, že jazyky majú silný vplyv na intenzitu obchodovania. „Angličtina hrá obzvlášť dôležitú úlohu v zahraničnom obchode“ (Fidrmuc, Fidrmuc, 2009, 16). O angličtinu prejavujú záujem aj študenti Ekonomickej univerzity v Bratislave. „Na všetkých fakultách si angličtinu dlhé roky zvolí ako prvý cudzí jazyk viac ako osemdesiat percent študentov“ (Halašová, 2017, s. 30). Zamestnávateľia očakávajú, že absolventi univerzít budú vedieť komunikovať v cudzom jazyku nielen ústne, ale aj písomne. „Bez ohľadu na to, že ústna komunikácia je rýchla a účinná, každá organizácia potrebuje rôzne formy písomnej dokumentácie ako sú listy, zápisy a príručky, stály prehľad o tom, čo sa v organizácii deje“ (Harausová, 2013, s. 28). Preto je písanie jednou zo štyroch zručností, ktoré je potrebné ďalej rozvíjať aj počas štúdia na vysokej škole. „Explózia elektronickej a bezdrôtovej komunikácie v každodennom živote vracia túto zručnosť do hry ako nikdy predtým“ (Graham, Perin, 2007, s. 8). Pri výučbe cudzieho jazyka patrí rozvoj a precvičovanie písomných zručností L2 študentov medzi jednu z najväčších výziev. Zvládnutie tejto zručnosti na úrovni zodpovedajúcej danej úrovni jazykovej kompetencie si vyžaduje veľké úsilie zo strany učiteľov aj študentov. „Keďže písomná komunikácia je časovo veľmi náročná, jej nácvik a rozvíjanie sa väčšinou odsúva na „druhú koľaj“ ako domáca úloha“ (Polomská, 2013, s. 11). „V písomných prejavoch, týkajúcich sa výhradne hospodárskych tém, sa českí a slovenskí študenti ekonómie dopúšťajú opakujúcich sa lexikálnych a typických gramatických chýb“ (Kalousková, 2015, s. 87). Pri počte študentov pripadajúcim na učiteľa je často náročné zabezpečiť dostatočnú spätnú väzbu vo forme hodnotenia písomných prác. „Neochota kontrolovať gramatiku je typická pre mnohé akademické vzdelávacie inštitúcie“ (McNally, Kooyman, 2017, s. 146). Bez spätnej väzby zo strany učiteľa, študent nevie sám posúdiť svoje nedostatky, často nevie ako ich odstrániť, čo je prekážkou pre zdokonaľovanie a pôsobí demotivujúco. Podľa Kellogga (2008, s. 9) je písanie taká zložitá a náročná činnosť, že dosiahnutie pokročilej úrovne trvá vo všeobecnosti viac ako dve desaťročia:

Ciele a metódy

V našom výskumnom projekte sme si stanovili za cieľ nájsť čo najobjektívnejší a časovo prijateľný spôsob hodnotenia zručnosti písať. Nadviazali sme pri tom výsledky výskumu zameraného na využívanie moderných technológií pri hodnotení písomných výstupov študentov. Overovali sme túto možnosť na hodnotení písomných prác študentov na základe zadania napísať súhrn, resp. zhrnutie článku z dennej tlače. Porovnaním písomných prác dvoch skupín študentov kontrolnej (44 študentov) a experimentálnej (41 študentov) sa nám potvrdila hypotéza, že študenti dokážu zlepšiť významne formálnu stránku svojich písomných výstupov, ak v procese písania použijú online editor. Súhrny študentov z experimentálnej skupiny, ktorá použila pri kontrole svojho písomného výstupu online editor Grammarly (ktorého časť je dostupná bezplatne a upozorňuje pisateľa na tzv. kritické chyby, ako pravopis, gramatické chyby – nezhoda podmetu a prísudku, predložkové väzby a pod. a ponúka správnu alternatívu), mali v priemere iba 0,51 takýchto chýb na jeden súhrn. Zatiaľ čo študenti z kontrolnej skupiny bez použitia online editora mali v priemere až 5,93 chýb na jeden súhrn. „Indikátor kvality písania v editore Grammarly tiež potvrdil, podľa očakávania, oveľa lepšie dosiahnuté skóre v experimentálnej skupine (90,73%) v porovnaní so skóre študentov z kontrolnej skupiny (72,13%)“ (Halašová, Krajčík Danišová, 2021, s. 7). Podľa Grahama a Perina (2007, s. 16) je možné prostredníctvom technológií zlepšiť schopnosť študentov písať, vzbudiť záujem, motiváciu a radosť z písania. Cavaleri a Dianatid (2016, s. 234) zistili, že „pri hodnotení editora Grammarly sa študenti vo všeobecnosti zhodovali v tom, že ide o užitočný nástroj, ktorý sa ľahko používa, pričom mnohí študenti tiež uviedli, že Grammarly zvýšil ich sebadôveru pri písaní a pomohol im lepšie pochopiť gramatické javy.“ Môže byť však aj vhodným nástrojom pri hodnotení zručnosti písať pre učiteľa, ktorý pri celkovom hodnotení študentských písomných prác môže vziať do úvahy tzv. vstupné skóre editora Grammarly. Podľa Baileyho a Rakushina (2008, s. 6) pri implementácii AWE (Automatic Writing Editor) existujú niektoré nepopierateľné výhody pre pisateľov L2 a ich učiteľov. Presnosť programov AWE sa neustále zlepšuje súbežne so znižovaním nákladov a ušetrený čas môžu učitelia venovať iným potrebám študentov. Nadasi a Sinclair (2007, s. 12) konštatujú, že „naučiť sa

druhý jazyk je veľmi náročná úloha. Preto je potrebné starostlivo zvažovať dôležitosť vyučovacích úloh. Oprava gramatických chýb môže byť presunutá na počítače, čím sa učiteľom uvoľní čas na zabezpečenie väčšieho pokroku svojich študentov v iných oblastiach jazykových kompetencií.“

To však samozrejme nestačí pre celkové zhodnotenie kvality písomnej práce. Učiteľ musí zohľadniť okrem dodržania písomných konvencií, teda všeobecne uznávaných štandardov pre písanú angličtinu aj ďalšie faktory týkajúce sa obsahovej stránky. A práve táto časť hodnotenia je časovo náročná a bez presne stanovených a jednoznačných kritérií je takmer nemožné zabezpečiť primeranú objektivitu. Na dosiahnutie cieľa nášho výskumu sme si teda vytvorili súbor kritérií (pozri tabuľku 1), na základe ktorých sme posudzovali odovzdané súhrny. Pri výbere kritérií sme zohľadnili súbor odporúčaní z tutoriálu, ako napísať efektívny súhrn. Autor tutoriálu v ňom zrozumiteľne a stručne vysvetľuje čo je zmyslom súhrnu a tiež uvádza rôzne príklady sumarizovania. Sumarizovanie alebo zhrnutie podáva stručný prehľad hlavných bodov textu, ktoré pisateľ interpretuje vlastnými slovami. Súhrn je vždy oveľa kratší ako pôvodný text a nielen nekritizuje, ale ani neanalyzuje originál. Poskytuje objektívny popis najdôležitejších informácií a myšlienok bez kopírovania akejkoľvek časti originálu. Podľa Jacobsa (1981, s. 25) musí byť text efektívneho ESL pisateľa súdržný, logický, jasne štruktúrovaný, zaujímavý a správne organizovaný so širokým rozsahom slovnej zásoby a ovládaním písomných konvencií. U všetkých 22 súhrnov, ktoré sme použili na overenie miery objektivity, prostredníctvom vyššie uvedeného súboru hodnotiacich kritérií, sme zobrali do úvahy pri celkovom hodnotení kvality písomného výstupu aj hodnotiace skóre podľa editora Grammarly. Tiež sme sa mohli oprieť o analýzu kritických chýb tejto skupiny súhrnov, ktorú sme mali už z našej predchádzajúcej vyššie uvedenej štúdie.

Analýza účastníkov štúdie

Štúdie sa zúčastnilo 22 študentov (s vekovým priemerom 19 – 20 rokov) Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave v akademickom roku 2020/21. Títo študenti prišli kvôli pandemickej situácii o veľkú časť denného stredoškolského vzdelávania v maturitnom ročníku, dokonca ani nemuseli absolvovať obvyklú maturitnú skúšku zloženú z písomnej a ústnej časti. Navyše im bolo umožnené začať študovať na univerzite bez nutnosti absolvovania prijímacích testov z anglického jazyka a overovania si ich predpokladov pre vysokoškolské štúdium. Všetci účastníci štúdie absolvovali jeden semester kurzu obchodnej angličtiny, pričom na konci semestra mali prejsť záverečným testom zameraným na zvládnutie slovnej zásoby a gramatiky. Polovica týchto študentov dosiahla v tomto teste známku C (šesť študentov) alebo D (päť študentov). Dvaja študenti boli hodnotení známkou A, štyria známkou B a piati žiaci nedosiahli dostatočný počet bodov, preto v teste neuspeli (Fx). Na základe týchto hodnotení a ich porovnaním s hodnotením študentov ostatných skupín (podľa hodnotenia v danom semestri) z ďalších fakúlt v danom ročníku, môžeme skonštatovať, že táto skupina študentov sa nevymykala svojou úrovňou vedomostí z priemeru. Z hľadiska vedomostnej úrovne predstavovala typickú vzorku študentov, od najslabších až po výborných.

Dôkladná počiatočná analýza študentov je kľúčovou súčasťou projektu. Základné štatistické údaje o študentoch, ktorí sa zúčastnili tejto štúdie, poskytujú informácie o ich predchádzajúcom štúdiu na strednej škole a ich postoji k učeniu angličtiny, ktoré sme získali prostredníctvom online dotazníka.

Jedným zo vstupných údajov bola informácia o tom, ako dlho sa študenti učia angličtinu. Väčšina respondentov uviedla 10 až 15 rokov štúdia. Dĺžku štúdia anglického jazyka (ako jazyka L2) sme použili ako jeden z objektívnych ukazovateľov úrovne jazykových znalostí, aj keď tá nemusí byť vždy spoľahlivým indikátorom skutočných vedomostí. Sú študenti, ktorých jazykové znalosti môžu byť lepšie s kratšou dĺžkou štúdia a naopak. Podľa typu predchádzajúceho stupňa vzdelávania najviac respondentov navštevovalo gymnázium, z toho osem študentov maturovalo na slovensko-anglickom bilingválnom gymnáziu. Ostatní študenti boli absolventmi obchodných akadémií, hotelových akadémií, prípadne iných stredných odborných škôl.

Dotazníkom sme tiež zisťovali, aké jazykové učebnice používali na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania. Väčšina opýtaných študentov používala na základných školách učebnicu *Project* a na stredných školách používala väčšina študentov učebnice *Solutions* alebo *Maturita Solutions*. Zostávajúce tri učebnice v prvej päťke sú učebnice *Yes*, *Headway* a *Laser*. Ďalšie učebnice uvedené v dotazníku boli *Market Leader*, *Real Life*, *English File*, *Business Result*, *Murphy's English Grammar in Use*, *On Screen*, *More*, *Destination*, *Language Choice*, *Insight*, *Gateway*, *English Plus*, *English Grammar in Context*, *New Success* a *Ready for Advanced*. Čo sa týka aktivít zameraných na rozvoj písomných zručností, väčšina študentov uvádza nácvik písania určitého druhu formálneho textu. Tretina respondentov uvádza, že sa už podieľala na tvorivom písaní v predchádzajúcom štúdiu anglického jazyka. Predpokladáme však, že vzhľadom na kvalitu ich písania vo všeobecnosti takéto aktivity neboli pravidelné – skôr ojedinelé. Do úvahy sme brali aj hodnotenie respondentov na strednej škole. Znamky zo strednej školy však samozrejme objektívne neodrážajú ich reálnu znalosť angličtiny. Ovplyvňuje to viacero faktorov, napríklad rôzne typy škôl, rôzne nároční či objektívni učitelia. Napriek tomu ho zaraďujeme medzi merateľné ukazovatele. Väčšina účastníkov mala známku 1 (čiže najlepšiu z piatich možných známok) z anglického jazyka a zvyšok známku 2; len dvaja študenti dosiahli horšie výsledky. Väčšina respondentov si zvolila maturitnú skúšku na úrovni B2 (miesto B1). V dôsledku pandemickej situácie neabsolvovali záverečnú skúšku v plnom rozsahu, avšak stále nám to dáva určitú predstavu o ich celkovej úrovni znalosti angličtiny.

Posledná časť úvodnej analýzy bola zameraná na ich aktuálny kontakt s anglickým jazykom v práci, alebo v mimopracovnom, osobnom živote. Napriek tomu, že títo študenti nie sú na externom študijnom programe, väčšina z nich už pracuje, buď na čiastočný úväzok, alebo má za sebou odbornú prax vo firme. Čo sa týka typov formálnych textov používaných pri práci – email je dominantným príkladom písaného formálneho textu, po ktorom nasledujú mnohé ďalšie typy formálnych textov, ako je zmluva, správa alebo súhrn. Ďalej sme skúmali aj priemerný počet hodín denne počas ktorých používajú angličtinu aktívne alebo pasívne. Väčšina účastníkov trávi v priemere 2,5 hodiny denne (počtom 16) v kontakte s anglickým jazykom, či už pasívne alebo aktívne. Len traja študenti tvrdili, že denne používajú angličtinu až päť a pol hodiny a dvaja z nich až 16 hodín. Ak sa pozrieme na tieto aktivity podrobnejšie, podľa výskumu tri hlavné aktivity zahŕňali precvičovanie zručností, ako je počúvanie a čiastočné čítanie. Napríklad až 17 z 22 respondentov uviedlo, že počúva hudbu v angličtine, 15 respondentov uviedlo sledovanie televíznych relácií a filmov so zvukom aj titulkami v angličtine a 11 respondentov uviedlo sledovanie televíznych relácií a filmov s anglickým zvukom a slovenskými alebo českými titulkami. Respondenti sa logicky prekrývajú, keďže išlo o otázku s viacerými možnosťami v dotazníku. Ostatné aktivity zahŕňali čítanie kníh a časopisov (počtom 10), komunikáciu buď s cudzincami a expatmi v angličtine (5), alebo s anglickými rodenými hovorcami (3). Ako sme očakávali, najmenej respondentov (2) malo osobnú skúsenosť s písaním formálnych alebo neformálnych textov. Aj preto je potrebné písanie ako aktívnu komunikačnú jazykovú zručnosť kvantitatívne a kvalitatívne prehliť vo výučbe na všetkých úrovniach – od základnej až po vysokoškolskú.

Postup a analýza výskumného materiálu

Študenti odovzdali práce, ktoré vypracovali na základe zadania od vyučujúcich, v elektronickej podobe. Ako výskumný materiál sme použili 22 súhrnov z predchádzajúcej štúdie. Išlo o súhrny z kontrolnej skupiny, ktorá pri písaní nepoužívala žiadny online editor. Ako písomný výstup na hodnotenie sme použili súhrny, ktoré študenti písali ako domáce zadanie. Išlo o zhrnutie článku S. Pacherovej uverejnenom 27. 6. 2017 v Pravde pod názvom *Iba polovica Slovákov cíti istotu zamestnania* v ktorom autorka informovala o výsledkoch medzinárodného prieskumu zameraného na zisťovanie spokojnosti s prácou. Respondentmi boli zamestnanci z takmer 50 krajín. Úlohou študentov bolo napísať zhrnutie článku o rozsahu 484 slov s použitím 100 slov, s toleranciou +/- 10 slov. Tematicky článok korešpondoval s témou jednej z lekcí v učebnici *Market Leader*, ktorú používame v kurze odbornej angličtiny. Úloha bola pre študentov L2 náročná, nielen z hľadiska

schopnosti podať hlavné fakty stručne, ale ich schopnosti transformovať ich z textu v L1 do textu v L2. Pričom sme hodnotili ako dokázali využiť príslušnú odbornú terminológiu danej témy v angličtine. Ako súčasť prípravy na samotný proces písania si mali študenti pozrieť tutoriál na kanáli YouTube *How to write a summary* S. MacLeoda (2012) Z odovzdaných 22 súhrnov sme vytvorili korpus v rozsahu 2772 slov, čo predstavovalo 126 slov na jeden súhrn. Podľa editora Grammarly, študenti urobili v priemere 141 kritických chýb t. j. 6,4 chýb v jednom súhrne a tiež 6 tzv. pokročilých chýb v priemere v jednom súhrne.

Výsledky

Všetky súhrny sme po kontrole v online editore vložili do samostatného súboru usporiadané v abecednom poradí podľa priezviska študenta. Súhrny hodnotili obe autorky osobitne podľa kritérií v nižšie uvedenej tabuľke 1. Následne sa hodnotenia porovnali a dohodlo sa výsledné hodnotenie každého súhrnu.

Kritérium/ body	Veľmi dobré/ 3 /4-5*	Dobré/vyžaduje zlepšenie/2/2-3*	Nedostatočné/ 1-0/0-1*
Stručnosť, konzistentnosť	Dostatočne redukuje originál použitím maximálne 90-110 slov.	Nedokáže vystihnúť dôležité body originálu dostatočne stručne, prekračuje stanovený rozsah o viac ako 20% .	Súhrn prekračuje rozsah o viac ako 50%, uvádza veľa detailov, štatistických údajov, čísel.
Organizácia (usporiadanie faktov v rovnakom slede ako v pôvodnom texte)	Súhrn je dobre napísaný. Hlavná myšlienka a podporné vety sú v rovnakom poradí, ako boli uvedené v pôvodnom texte.	Slabé a nekonzistentné formátovanie. Hlavná myšlienka a podporné vety sú v náhodnom poradí.	Veľmi slabé formátovanie. Chýba hlavná myšlienka a usporiadanie kľúčových informácií je chaotické.
Interpretácia dôležitých faktov	Súhrn komunikuje všetky hlavné body originálu: odpovedá kto, čo, kde, kedy prečo a ako.	Súhrn poskytuje iba niektoré relevantné informácie pôvodného textu.	Chýba väčšina kľúčových informácií pôvodného textu.
Parafrázovanie (vyjadrenie vlastnými slovami)	Pisateľ používa vlastné slová, nekopíruje pôvodný text.	Pisateľ niektoré časti parafrázuje, no niektoré časti aj kopíruje z pôvodného textu.	Pisateľ sa snaží o doslovný preklad pôvodného textu, neparafrázuje.
Objektívnosť	Súhrn obsahuje len to, čo je v pôvodnom texte.	Pisateľ vyjadruje svoj názor, nie je dostatočne objektívny.	Slabá objektívnosť, veľmi subjektívne.
Použitie primeranej terminológie, gram. presnosť* štýl	Pisateľ používa vhodné slová a ustálené slovné spojenia (tzv. kolokácie) k danej téme.	Nie vždy používa správnu terminológiu a ustálené slovné spojenia (tzv. kolokácie).	Pisateľ používa nevhodné synonymá slov, výrazy a nesprávne slovné spojenia.

Tabuľka 1 Kritéria pre hodnotenie schopnosti študenta napísať efektívny súhrn

a) Stručnosť, konzistentnosť

Zo stanovených šiestich kritérií bolo najjednoduchšie prvé, kde sme všetky súhrny, ktoré mali počet slov medzi 90 až 110, ohodnotili tromi bodmi, pričom sme ešte strhli jeden bod navyše, ak súhrn obsahoval príliš veľa štatistických údajov. Necelá polovica prác (9) vyhovela tomuto kritériu a mala plný počet bodov. Súhrny, ktoré prekročili rozsah o viac ako 50%, dostali jeden bod.

b) Organizácia

Čo sa týka usporiadania hlavnej myšlienky článku a podporných viet, väčšine študentov (16) sa ju buď nepodarilo identifikovať vôbec, alebo bola v strede, či na konci súhrnu. Z mnohých súhrnov sa

teda čitateľ nedomyslel, aká bola hlavná informácia uverejneného novinového článku – výsledky medzinárodného výskumu o spokojnosti s prácou. Všetky tieto súhrny boli ohodnotené buď dvoma alebo iba jedným bodom, pričom tie slabšie uvádzali podporné informácie v inom poradí ako boli zmienené v slovenskom origináli.

c) Interpretácia kľúčových faktov

Pri tomto kritériu sme si všímali, či sa študentom podarilo správne interpretovať všetky kľúčové informácie článku. Podobne ako v predchádzajúcom kritériu, ani tu sa to väčšine študentov celkom nepodarilo. Iba štyri súhrny dostali hodnotenie tri, a až v piatich súhrnoch chýbali niektoré informácie, resp. boli chybné interpretované.

d) Parafrázovanie

Podľa očakávania dosiahli študenti pri tomto kritériu najlepšie hodnotenie. Článok, ktorý sumarizovali, bol v slovenčine, teda nemohli citovať v angličtine presné znenie z originálu. Napriek tomu sa v niektorých prácach objavili citáty (pokusy o doslovný preklad). Väčšina študentov (14) však parafrázovala, i keď niektorí slabší študenti mali problémy s gramatickou presnosťou.

e) Objektívnosť

V tomto kritériu boli štyri súhrny hodnotené jedným bodom. Išlo o súhrny, v ktorých autori použili v niektorých vetách prvú osobu množného čísla alebo tiež vkladali do textu svoje vlastné hodnotenia faktov.

f) Terminológia a štýl

Pri tomto kritériu sme brali do úvahy nakoľko študenti použili správnu terminológiu k danej téme, správne slovné spojenia a formálny jazyk. Tiež sme brali do úvahy aj stylistickú stránku textov. Najčastejšími nedostatkami bol nesprávny výber slov, slovných spojení napr. certainty of employment namiesto job security, lack of manpower namiesto labour shortage a mnohé ďalšie. Medzi ďalšími nedostatkami bolo používanie stiahnutých slovesných tvarov alebo zbytočné opakovanie rovnakých výrazov.

Po zhodnotení všetkých prác sme zostavili poradie od najvyššie hodnoteného súhrnu (20 bodov) až po najslabší (8 bodov). Pričom prvé tri najlepšie súhrny sa líšili nepatrne a je možné, že u iných hodnotiteľov by bolo ich poradie iné.

Pre ilustráciu uvádzame najlepšie hodnotený súhrn:

International research ISSP, presented by the Institute of Sociology of the Slovak Academy of Sciences, brought results on the satisfaction of Slovaks with their employment. From the results we learn that Slovaks are afraid of losing their jobs and do not feel secure. However, most find their work interesting but they are not satisfied with the amount of their income. A larger part of Slovaks agreed that they only have jobs to make money. People in South Africa agreed with this statement the most and in Norway the least. Despite these claims, more than 80% of Slovaks are satisfied with their jobs.

Najnižší počet bodov (8) dostali v hodnotení dva súhrny. Ako príklad uvádzame jeden z nich:

The economy in Slovakia is functioning properly and it is doing well, but people in Slovakia still has a problem with worforce. It is becouse many people value job security how very low. Róbert Klobucký was said that it is from past. However, the share of 65.2% of respondents who rate their work as interesting. But when we talking about height salary, that our country is below average. Only 21.6% have height salary. Slovaks according to research means salary or work like source of livelihood. We dont have very people with hight education. However, from the evaluation we can say that slovaks dont like works but that not true.

Záver

Študenti čelia rôznym problémom s písaním v rôznych fázach svojho učenia, či už sú to problémy lingvistické, kognitívne alebo psychologické. Po zhodnotení obsahovej stránky súhrnov podľa uvedených šiestich kritérií môžeme skonštatovať, že boli určitým orientačným bodom pre hodnotiteľov, ale ani ich aplikovanie pri posudzovaní kvality jednotlivých prác výrazne neušetrilo čas a vynaloženú námahu. Vďaka čo najpresnejšie popísaným kritériám sa však podarilo zostaviť poradie súhrnov od najlepšieho po najslabší. Až pri opätovnom prečítaní takto zoradených súhrnov sme lepšie mohli vnímať klesajúcu kvalitu prác a tiež sa ukázalo, že nám presne popísané jednotlivé kritériá prispeli k objektívnosti hodnotenia obsahovej stránky prác. K časovej úspore, a tým aj k väčšej ochote učiteľov venovať sa rozvíjaniu zručnosti písať, však ani vypracovanie hodnotiacich kritérií a ich aplikácia neprispieva.

Literatúra

BAILEY, D., RAKUSHIN, L. A. 2020. An Exploratory Study of Grammarly in the Language Learning Context: An Analysis of Test-Based, Textbook-Based and Facebook Corpora. In: *TESOL International Journal*, Vol. 15 (2), s. 4 – 27.

CAVALERI, M., DIANATID, S. 2016. You want me to check your grammar again? The usefulness of an online grammar checker as perceived by students. In *Journal of Academic Language & Learning*, Vol. 10 (1), s. 223 – 236.

EUROPEAN COMMISSION. 2006. Effect on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprises (ELAN). Dostupné na: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf.

FDRMUC, J., FIDRMUC, J. 2009. Foreign Languages and Trade. In: *Economics and Finance Working Paper Series*. DOI: <http://www.brunel.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0009/82098/0914.pdf> [25. 9. 2019].

GRAHAM, S., PERIN, D. 2007. *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

HALAŠOVÁ, D., KRAJČÍK DANIŠOVÁ, S. 2021. The impact of the use of online editors on the quality of students' writing. Recenzovaný zborník príspevků Interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE 2021. <https://doi.org/10.33543/q2021.11>

HARAUSOVÁ, H. 2013. *Komunikácia v organizácii*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/5596/Komunikacia-v-organizacii.pdf>

JACOBS, L. H. 1981. *Testing ESL composition: A practical approach. English composition program*. Newbury House Massachusetts.

KALOUSKOVÁ, L. 2015. Analýza gramatických chýb v písomných prácach z hospodárskej nemčiny. In: *Ligua et vita*, 8, 2015, s. 87 – 96.

KELLOGG, R. T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research*, Vol. 1 (1), 2008, s. 1 – 26.

MACLEOD, S. 2012. How to write a summary (online). <https://www.youtube.com/watch?v=eGWO1ldEhtQ>

MCNALLY, D., KOOYMAN, B. 2017. Drawing the line: Views from academic staff and skills advisors on acceptable proofreading with low proficiency writers. In: *Journal of Academic Language and Learning*, Vol. 11 (1), s. 145 – 158.

NADASI, T., SINCLAIR, S. 2007. *Anything I can do, CPU can do better: A comparison of human and computer grammar correction for L2 writing using BonPatron*. Dostupné na: <https://spanishchecker.com/Resources/Docs/dublin.pdf>

Kontakt:

PaedDr. Darina Halašová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: darina.halasova@euba.sk

Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: sonia.krajcik.danisova@euba.sk

THE USE OF PANDEMIC-RELATED TERMS IN ESP TEACHING

POUŽÍVANIE POJMOV SÚVISIACICH S PANDÉMIOU VO VÝUČBE ODBORNÉHO JAZYKA

KATALIN VARGA KISS

Abstract

The paper aims to highlight the effects of the COVID-19 pandemic on the business vocabulary. Analysing terms according to their conceptual fields, the study points out how the different domain-specific terms may be related to the language of business. The terms taken from authentic materials are examined with respect to cause and effect relationships, figurative language use and collocations. By visualising the domain-specific use pandemic-related vocabulary items, the study also provides some practical guidelines are provided for ESP teaching.

Keywords: terminology, semantic fields, authentic materials, ESP teaching.

Introduction

The outbreak of the COVID-19 pandemic at the end of 2019 has imposed an unprecedented challenge at global level. The consecutive waves of this contagious disease enforced decision-makers to introduce strict measures to alleviate the health and economic issues interweaving each aspect of everyday life disregarding any countries on each continent, as well as their economies.

To date numerous studies have dealt with the safety and health issues as well as the causes of this disaster finding some solution to protect humanity and bring the virus with its mutations to a halt. In spite of all the serious efforts having been taken so far the 4th most aggressive wave ever expected is taking its tolls.

The pandemic has also brought about the emergence and the spread of terms some of which by now may be considered to get deeply rooted in everyday speech as a result of massive media communication, e.g. *social distancing*, *lockdown*. In spring 2020 both the OED and Webster updated their dictionaries by new coinages including *Covid-19*, *coronavirus*, *social distancing*, *superspreader*, *contact tracing*, *community spread*, *self-quarantine*. According to the Guardian the year 2020 had so many new coinages that it proved to be difficult to name just a single one as the Word of the Year by the OED, instead the reference work announced “words of an ‘unprecedented’ year” (Guardian). Since April 2020 the OED has published several updates to include language relating to Covid-19, in recognition of the disease’s impact on the English language and the appearance of an emerging pandemic vocabulary (OED). Glossaries of Covid-related medical terms have been compiled by medical institutes and research centres to understand the Covid-19 pandemic. Such an effort has been made by the Texas Medical Centre in May 2020 (TMC). The widespread effects of the pandemic have also become a recurring topic of disciplinary research in various fields in addition to those related to life sciences analysing newly emerging concepts and phenomena.

Taking into account the above considerations the paper aims to analyse and classify Covid-related terminology and its application in ESP classes. It is structured as follows: First, it provides some insights into recent linguistic research regarding Covid-related terminology, some findings on semantic analysis of conceptual fields and some key approaches on how to teach new lexis in an efficient way. This part is followed by the methodology used based on authentic materials. The upcoming discussion part demonstrates the different subject-specific domains in reflection of the pandemic. The conclusion part provides some practical considerations for ESP and EAP classes and outlines some potential directions of further research.

Literature review

Research into Covid-related terminology focuses on various areas of linguistic phenomena. Corpus analysis as a method has come to the forefront of exploring the most frequently used terms. Chen et al. (2020) use statistic-based corpus machine processing for retrieving domain-oriented lexical units. Kozlova (2021) investigates Covid-related metaphors in business news.

A comprehensive overview of the conceptual field theory is provided by Vergnaud (2009, p. 86) defining conceptual field as “a set of situations and a set of concepts tied together” pointing out that “a situation cannot be analysed with one concept alone, but rather with several concepts, forming systems”. Akpan et al. (2020) deal with the conceptual structure of SARS-CoV-2 and COVID-19 by using network analysis and visual analytics.

The analysis of the conceptual system also requires the exploration of semantic relationships and the analysis of the term semantic field, which may be described as “a set of lexemes which cover a certain conceptual domain and bear certain specifiable relations to one another” (Lehrer, 1985, p. 283). Erten and Tekin (2008, p. 408) analyse arguments for presenting vocabulary in semantic sets underlining the fact that “teaching new L2 vocabulary in semantically grouped sets is an effective method of vocabulary instruction” relying on studies by Aitchinson (1994, 1996) stating that words are semantically organized in the human brain and that individuals tend to recall words on the basis of the semantic field in which they are conceptually mapped. Research into the taxonomy of semantic relationships (e.g. Storey, 1993) provides an overview of how terms may be analysed on the basis of their semantic properties.

The understanding of terms describing concepts related to the events affecting our lives is crucial for getting meaning from a written or oral text. It is also of significant importance in ESP. Without the knowledge of key vocabulary in a text, a learner may have serious trouble understanding the message. However, teaching the meaning of individual words will not ensure that learners can read a text with understanding, since “words enter into meaningful relations with other words around them” (Sinclair, 1996, p. 76). The lexical approach (Nattinger and DeCarrico, 1992; Lewis, 1993) as a major method advocates the acquisition of lexical chunks that produce coherent texts when they are combined. As language is made up of lexical chunks that produce coherent texts when they are combined, the approach focuses on developing learners’ proficiency with lexis, or words or word combinations.

The key principle of the approach that “language consists of grammaticalised lexis not lexicalised grammar” (Lewis, 1993, p. 89) is also supported by Nattinger and DeCarrico’s (1992) following statement: “It is our ability to use lexical phrases that helps us to speak with fluency. This prefabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers and (learners) to direct their attention to the larger structure of discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced.” (Nattinger and DeCarrico, 1992, p. 32)

Taking the above remarks into consideration we may agree that vocabulary knowledge or even specialised vocabulary knowledge (including Covid-related one) means that learners fluency is largely enhanced if they learn to use topic-related word combinations based on their conceptual fields and semantic relationships.

Methodology

Research was carried out with the help of authentic materials including articles on the pandemic situation. Authenticity is regarded as a key concept within the communicative approach being particularly relevant for ESP and EAP purposes. There are several reasons for the use of authentic materials for teaching, one of them is their richness in specific terminology along with information about real-life situations (Ellis and Johnson, 1994) which enable learners to develop their comprehension and production /communication skills.

The terms for analysis were selected by manual annotation as it seemed to be an efficient tool for highlighting content words in case of shorter texts for didactic purposes. The texts embraced the

following domains regarding the Covid-crisis: health and prevention issues, economic problems and education. The learner groups targeted included B2+, C1-level students of Economics as well as PhD students and researchers in Social Sciences attending an Academic Writing course. The selected articles met the demand of both target groups regarding their purpose of communication.

Discussion and results

Based on the findings, pandemic-related terms may be associated with three main semantic categories (domains): health and prevention issues, economic problems and education. Each domain may be investigated in terms of cause and effect relationships, figurative language and lexical collocations.

Cause and effect relationships

Terms related to **health and prevention issues** include *Covid-19*, *community spread*, *containment measures*, *quarantine*, *self-quarantine*, *self-isolate*, *social distancing*, *lockdown*. The above terms may also represent cause and effect relationships, as the outbreak of Covid-19 has brought about the emergence of special phenomena (Figure 1).



Figure 1 Cause-and-effect relationship between Covid-19 and health and prevention issues
Source: Compiled by the author

Terms related to economic issues may be divided into various subcategories: decline in economic growth, policy decisions and working from home (WFH). The harmful effects of the pandemic may be traced by the use of the following terms: *the expansion of budget deficits to near-war-time levels*, *slump in consumer spending*, *short-work schemes*, *economic fallout*, *sector specific impacts*, *paralysed supply chains*, *shrinking of the economy*, *labour market implosion*, *lay-offs* (Figure 2). Although *teleworking* is not a new phenomenon, but its spread was undoubtedly encouraged or even enforced by employers to protect employees from possible contagion. This group contains the following terms: *remote work*, *remote employment*, *social isolation*, *employment uncertainty*, *WFH burnout*.

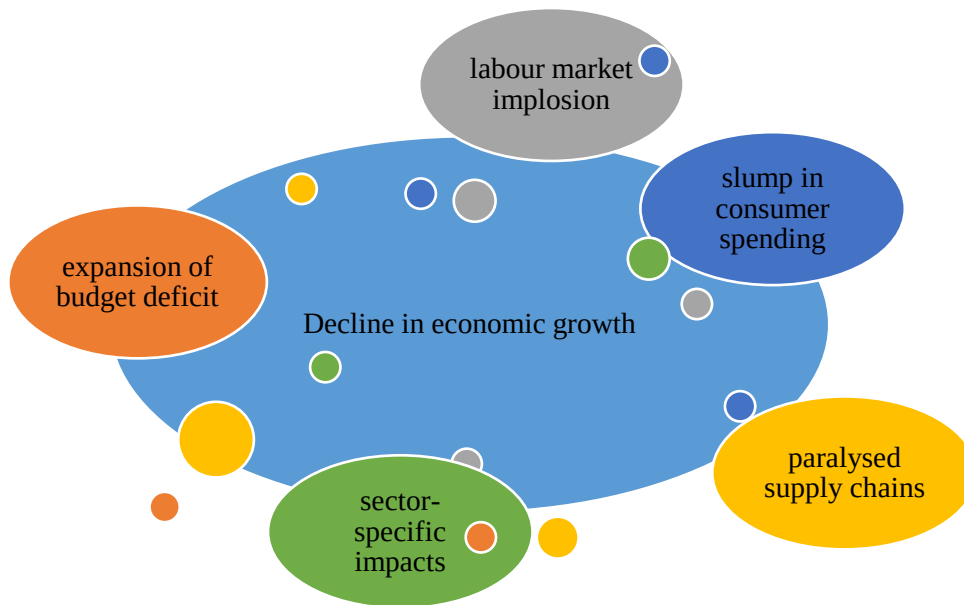


Figure 2 Mapping the impact of Covid-19 on economic growth
Source: Compiled by the author

Terms related to global and national policy measures contain: *helicopter drops, state of emergency, wage-subsidies for employees, massive assistance and stimulus packages, lending and guarantee programmes, shop closures, travel restrictions* (Figure 3). They can be divided into financial and non-financial measures where the former ones involve some forms of financial support packages, while the latter ones contain restrictions.

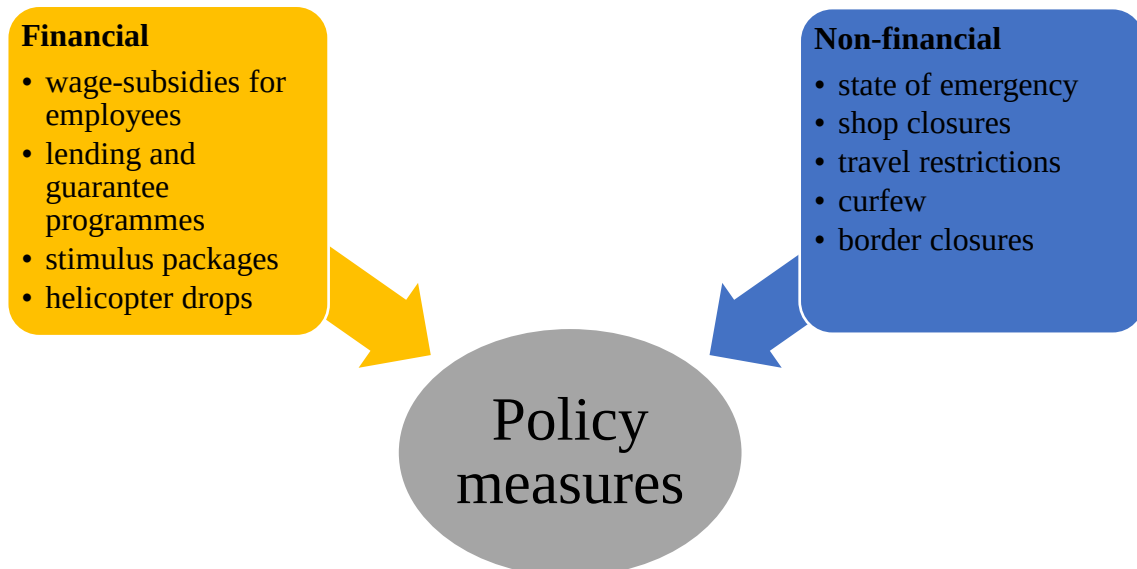


Figure 3 Financial and non-financial policy measures due to the pandemic
Source: Compiled by the author

Figure 4 gives a comprehensive illustration of the cause and effect relationships between the pandemic and its economic impacts integrating effects on economic growth, policy and employment measures as a response.

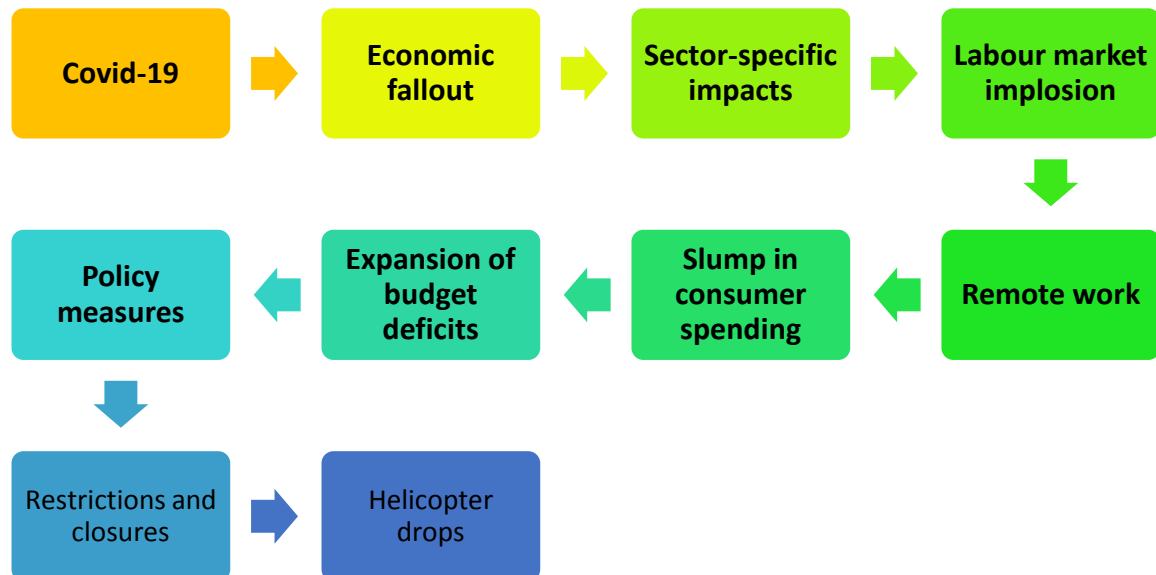


Figure 4 The cause-and-effect relationships between Covid-19 and the global economy

Source: Compiled by the author

The lockdowns in response to COVID-19 have interrupted conventional schooling with nationwide school closures resulting in the following related terms: *new modes of delivery of teaching, corona-induced loss of skills, online education, online learning, reopening of schools, physical distancing measures* (Figure 5).

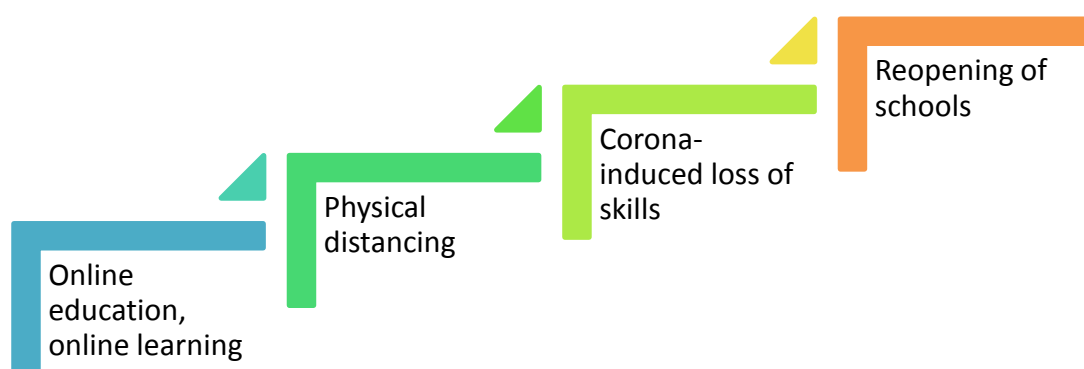


Figure 5 The impact of Covid on education

Source: Compiled by the author

Covid-related terminology and figurative language

It may also be observed that Covid-related terminology is often described by figurative language. Regarding its impact on the state of the economy it is compared to that of *the Great Depression*, *World War II*, or *the Global Financial Crisis of 2008*.

Policy measures involving a type of monetary stimulus strategy that increases the quantity of the money supply and directly distributes cash to the public to spur economic growth is called a *helicopter drop*. It is used as a metaphor with the meaning of injecting cash into an economy as if it was thrown out of a helicopter. Some of the stimulus measures taken in response to the Covid-19 crisis resemble the concept of helicopter drop money.

Another example of metaphoric language is *paralysed supply chain*. *Paralysed* referring to inability to move as a result of an illness figuratively designates the improper operation of the supply chains. The collocation *seal borders* referring to the closure of borders is also an example figurative language. *Seal* as a verb means closing an entrance or container so that nothing can enter or leave it. Expressions such as *staggering situation*, *uncertainty*, *unpredictability* serve as attributes describing the economy.

The analysis of collocations

Most of the terms analysed occur in word combinations as natural building blocks of language enhancing proficiency. Developing collocational competence by using words according to the natural way how they occur in native speakers' mental lexicon language learners may easily acquire vocabulary in general, as well as domain-specific material in particular. Collocations are viewed as word combinations in which either of or both elements have a restricted range of co-occurring words, and are also transparent in meaning (Men, 2018). Miscollocations, which are the result of breaking co-occurrence restrictions (Cruise, 1990) and the major indicator of foreignness (McArthur, 1992) should be avoided by drawing learners' attention to the importance of how to use word combinations in the right way. The combinations below provide some examples of collocations.

- Verb + Noun collocations: *to contain the virus*, *to combat Covid-19*, *to require intensive care*, *to reboot the economy*, *to seal borders*, *to necessitate a state of emergency*, *to lift state of emergency*, *to impose social distancing*, *to subdue the pandemic*, *to unfreeze the economy*, *to stockpile essentials*, *to pay wage-subsidies for employees*, *to deploy massive fiscal stimulus packages*.
- Adjective + Noun collocations: *economic fallout*, *fatal disease*, *enforced quarantine*, *highly contagious virus*, *shock-hit firms*, *panic buying*, *furloughed workers*.
- Noun + Noun collocations: *lockdown phase*, *containment measures*, *coronavirus aid*, *isolation measures*, *furlough schemes*.

Collocations can be studied according to their syntactic structure as lexical and grammatical collocations. By providing various vocabulary tasks, e.g. matching words that collocate with each other, finding the right verb or adjective that goes with the noun may prove beneficial for acquiring and using domain-specific collocations correctly.

Conclusion

The paper aimed to highlight how Covid-related terminology may be investigated based on authentic materials which are regarded as relevant sources of domain-specific terms. The emergence of a new phenomenon brings about new terms related to the conceptual field of the given specific domain. The analysis of the terms within the conceptual field they designate enables us to conduct an in-depth investigation into the cause and effect relationships, figurative language and collocations. By making learners aware of the conceptual structure designated by terms new lexis may be acquired

and used more easily. In addition, learning lexis in word combinations will effectively enhance the development of collocational competence and language proficiency.

Literature

- AKPAN, I. J., EZEUME, I. C., UDOMBOSO, E., EZEUME, A., AKPAN, A. A. 2020. *An Analysis of the Conceptual Structure of SARS-CoV-2 and COVID-19 Using Network Analysis and Visual Analytics*. Available: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3593142>
- CHEN, L. CH., CHANG, K. H., CHUNG, H. Y. 2020. A Novel Statistic-Based Corpus Machine Processing Approach to Refine a Big Textual Data: An ESP Case of COVID-19 News Reports. In: *Applied Sciences* 10, 2020. Available: doi:10.3390/app10165505
- CRUISE, D. A. 1990. Language, meaning and sense: Semantics. In: N. E. (Eds.) *An encyclopaedia of language*, pp. 139 – 172.
- ELLIS, M., JOHNSON, CH. 1994. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- ERTEN, I. H., TEKIN, M. 2008. Effects on vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. In: *System*, 36 (3), pp. 407 – 422. Available: doi:10.1016/j.system.2008.02.005
- KOZLOVA, T. 2021. Cognitive Metaphors of Covid-19 Pandemic in Business News. In: *SHS Web of Conferences* 100, 02004 (2021), pp. 1 – 7. Available: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110002004>
- LEHRER, A. 1985. The influence of semantic fields on semantic change. In: *FICZIAK, J. 1985. Historical Semantics. Historical World Formation*. Berlin-New York-Amsterdam: Mouton de Gruyter, pp. 283 – 296.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- MARTHUR, T. 1992. *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University Press.
- MEN, H. 2018. *Vocabulary Increase and Collocation Learning*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. and Shanghai Jiao Tong University Press.
- NATTINGER, J., DECARRICO, J. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. 1996. The Search for the Units of Meaning. In: *Textus*, IX.1, pp. 75 – 106.
- STOREY, V. C. 1993. Understanding Semantic Relationships. In: *VLDB Journal*, 2, pp. 455 – 488. Available: <https://www.vldb.org/journal/VLDBJ2/P455.pdf>
- VERGNAUD, G. 2009. The Theory of Conceptual Fields. In: *Human Development*, 2009/52, pp. 83 – 94.

Some of the selected articles

- IMPACT OF COVID-19 ON GLOBAL ECONOMY STRUCTURE
<https://moderndiplomacy.eu/2020/04/22/impact-of-covid-19-on-global-economy-structure/>
- IS WORKING REMOTE A BLESSING OR BURDEN? WEIGHING THE PROS AND CONS
<https://www.forbes.com/sites/bryanrobinson/2020/06/19/is-working-remote-a-blessing-or-burden-weighing-the-pros-and-cons/#639065ac40a9>
- THE IMPACT OF COVID-19 ON EDUCATION - INSIGHTS FROM EDUCATION AT A GLANCE 2020 @OECD 2020 <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Cudzie jazyky v premenách času 12/2021
Didaktika a metodika/Katalin Varga Kiss

THE PANDEMIC HAS CAUSED THE WORLD'S ECONOMIES TO DIVERGE
<https://www.economist.com/leaders/2020/10/08/the-pandemic-has-caused-the-worlds-economies-to-diverge>

Contact:

Dr. Katalin Varga Kiss PhD
Széchenyi István University
Centre of Foreign Languages
Egyetem tér 1, 9026 Győr
Email: kathykis@sze.hu

ODBORNÝ ANGLICKÝ JAZYK V DIŠTANČNOM ON-LINE VZDELÁVANÍ

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN DISTANCE ONLINE EDUCATION

ZUZANA ONDREJOVÁ

Abstrakt

Autorka v príspevku zameriava svoju pozornosť na problematiku on-line výučby, ktorá prebieha na Ekonomickej univerzite v Bratislave dištančne prostredníctvom internetu a podpornej platformy MS Teams. On-line vzdelávanie anglického odborného jazyka je tak nastavené, aby sa čo najviac priblížilo tomu, čo je naplánované v prezenčnom štúdiu. Autorka v príspevku popisuje spôsob organizácie jazykovej výučby na Ekonomickej univerzite v Bratislave, približuje spôsob práce učiteľa so študentom pred a počas jazykových seminárov v čase Covid pandémie. Vysvetľuje, akým spôsobom používa vo výučbe kombináciu on-line synchrónnej a off-line metódy e-learningu, ďalej popisuje prácu učiteľa so študentami so špecifickými potrebami. Približuje aj spôsob kontroly študentov a hodnotenia ich študijných výsledkov, ako aj svoj komentár k on-line výučbe. V závere príspevku uvádza niektoré názory a postoje študentov absolvujúcich predmet anglický odborný jazyk pre ekonómov na on-line výučbu, ktoré získala na základe anketového prieskumu medzi študentami. Analyzovanými skupinami sú študenti prvého a druhého ročníka Obchodnej fakulty, Fakulty podnikového manažmentu, Fakulty hospodárskej informatiky a Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí sa obligatórne dostávajú do kontaktu s cudzím jazykom, a v rámci povinného základu (t. j. na bakalárskom stupni štúdia) absolvujú semináre z odborného anglického jazyka. Ich vedomostná úroveň je na prechode medzi B1/B2 a C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

Kľúčové slová: výučba anglického odborného jazyka, anglický odborný jazyk, e-learning, on-line seminár, off-line forma e-learningu.

Abstract

In the article, the author focuses her attention on the issue of online distance teaching organized by the University of Economics in Bratislava via the Internet and the platform MS Teams. Online ESP instruction is set up to be as close as possible to what is planned in the syllabus designed for full-time students. The author describes the way of organizing ESP instruction at the university, and the way the teacher works with students before and during the ESP seminars at the time of the Covid-19 pandemic. She explains not only how she uses the combination of on-line (synchronous) and off-line e-learning teaching methods, but also her method of work with the students with special needs. The author elucidates the system of control of students and the evaluation system of their achievements, and she also includes her comments on on-line education. In conclusion, she presents some of her students' opinions on and attitudes towards on-line ESP instruction obtained from the questionnaire responded to by the students. The undergraduates studying at the University of Economics (namely: Faculty of Commerce, Faculty of Business Management, Faculty of Business Informatics and Faculty of National Economy) belong to the seminar groups under review. The undergraduates are attending ESP seminars for economists and passing from B1/B2 levels of language competence to C1 according to the Common European Frame of Reference for Languages.

Keywords: ESP instruction, English for Specific Purposes (ESP), e-learning, on-line seminar, off-line form of e-learning.

Úvod

Cieľom tohto príspevku je oboznámiť čitateľov s realitou vo vyučovacom procese, ktorá nastala po marci 2020 v súvislosti s prechodom na online vzdelávanie v dôsledku celosvetovej pandémie Covid 19. Autorka poskytuje komplexný pohľad na problematiku na základe osobných praktických skúseností s vyučovaním odborného cudzieho jazyka. V odbornom zamyslení ponúka taktiež odporúčania pre prax na zlepšenie vzniknutej situácie aj do budúcnosti.

Bez ohľadu na súčasnú pandemickú situáciu, v posledných rokoch prechádza naša spoločnosť aj v oblasti výchovy a vzdelávania premenami, ktoré v súčasnosti znamenajú výzvu k hľadaniu nových ciest a postupov k príprave mladej generácie pre život a prax. Celosvetový vývoj vedy a techniky, explózia v oblasti informačných technológií a ich aplikácia vo všetkých oblastiach ľudskej praxe sú tak výrazné, že aj školstvo stojí pred otázkou, ako pripraviť učiteľa, resp. ako pôsobiť na študenta, aby zvládol stále vyššie požiadavky na neho kladené.

K takým novým prístupom k učeniu a vyučovaniu sa stalo a v súčasnosti i stáva aj tzv. e-learning. V prípade výučby anglického odborného jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave sme počas pandemickej COVID 19 krízy používali a používame de facto kombináciu on-line synchrónnej a off-line metódy e-learningu.

Ak v synchrónnej online forme výučby študent i učiteľ spolupracujú v počítačovej sieti, a to synchrónnou formou, sú títo účastníci odborného seminára (učiteľ a študenti) prihlásení a komunikujú spolu v reálnom čase (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 187), tak off-line e-learning nevyžaduje pripojenie počítača do siete: študijné materiály môžu byť odovzdávané študentom na CD/DVD alebo ďalšími médiami (v našom prípade prostredníctvom internetu cez spoločnú skupinovú emailovú adresu, resp. prostredníctvom aplikácie Microsoft Teams).

Študenti absolvujúci semináre odborného jazyka vo forme on-line, resp. off-line využívajú vedomosti z rôznych odborov. Takéto vyučovacie jednotky majú teda interdisciplinárny charakter. V našom prípade využívajú študenti vedomosti z aplikovanej jazykovedy a ekonomických vied, a to pod dohľadom a vedením učiteľa. Učia sa pracovať tak v tíme, a to prostredníctvom nimi vytvorených facebookových skupín, ktoré si vytvárajú s cieľom výmeny informácií a organizácie skupinových konzultácií, ako aj individuálne: formou samoštúdia.

Učiteľ prispôbuje vzdelávací obsah seminárov potrebám skupiny študentov, určuje postupy i tempo vzdelávacieho procesu, determinuje vzdelávací obsah seminárov, dávkuje učivo, zadáva študentom úlohy i termíny ich plnenia, precízne a dôkladne formuluje pokyny pre študentov, riadi samoštúdium študentov, zabezpečuje spätnú väzbu, ktorá umožňuje učiteľovi hodnotiť študentom zadávané úlohy často s problémovým obsahom, v prípade potreby uskutočňuje úpravy vzdelávacieho obsahu seminára. V rámci svojich možností učiteľ uplatňuje individuálny prístup predovšetkým na on-line seminároch.

Výučba v období COVID 19 pandémie

V marci 2020 boli učitelia na slovenských vysokých školách v dôsledku pandémie COVID 19 donútení prejsť z prezenčnej formy štúdia na on-line vyučovanie, a to bez akýchkoľvek metodických usmernení, ktoré by mali odporúčací, či záväzný charakter pre/na riešenie podobných situácií.

Online semináre anglického odborného jazyka sa stali realitou. Napriek nedostatočným skúsenostiam s využívaním tejto formy štúdia sme s určitými počiatočnými problémami, spôsobenými predovšetkým chýbajúcim zaškolením a vybavením v technickej oblasti, zvládli prechod na on-line, dištančné vzdelávanie bez väčších problémov už počas prvého, ešte prezenčnou formou začatého semestra. Podarilo sa to vďaka zodpovednému prístupu tak vyučujúcich, ako aj študentov absolvujúcich seminár z odborného anglického jazyka.

On-line vzdelávanie treba nastaviť tak, aby sa čo najviac priblížilo tomu, čo sme mali naplánované v prezenčnom štúdiu. A tak učitelia začali preberať nové učivo, počítat absencie a hodnotiť pripravenosť študentov na semináre v on-line priestore. Podľa našej mienky semináre tohto

typu nemožno pokladať za interaktívne semináre v priamom slova zmysle, keďže sa predpokladá ďalšia podpora pri učení sa cieľového, anglického odborného jazyka u študentov. Je to neštandardný režim, hoci dochádza ku kopírovaniu bežného týždenného rozvrhu, ktorý je stanovený našou vzdelávacou inštitúciou v štandardnom režime prezenčného štúdia.

Z pohľadu učiteľa je dôležité, aby sme upozorňovali svojich študentov na nastavenie ich individuálneho režimu učenia sa, a viedli ich k tomu, aby si organizovali svoj time manažment efektívne, a to pokiaľ ide o ich individuálnu prípravu na on-line semináre, a aj v off-line priestore (Dvořáková, 2000, s. 15). Pravidelnosť v príprave na on-line seminár bol a zostane kľúčovým faktorom determinujúcim jej kvalitu.

Organizácia on-line seminára je náročná aj po technickej stránke. Realizuje sa cez internetovú sieť, ktorá nie vždy je v dostatočnej miere funkčná. Internetové pokrytie sietí operátormi je v rôznych regiónoch Slovenska odlišné. Rozsah pokrytia determinuje kvalitu prenosu zvuku i obrazu. V on-line výučbe na Ekonomickej univerzite v Bratislave je využívaná aplikácia Microsoft Teams. Pri početnosti seminárnej skupiny, ktorá predstavuje číslo 20 až 24 študentov, dochádzalo i dochádza k výpadku siete, respektíve dočasnému technickému vyradeniu študenta alebo učiteľa zo skupiny. Tieto technické problémy mali a majú za následok vypnutie kamier v študijnej skupine, a to v snahe vyhnúť sa preťaženiu využívanej siete.

Počas seminára je mikrofón učiteľa nepretržite zapnutý. Mikrofóny študentov sú zapínané podľa toho, či študent sa zapája do výučby na podnet učiteľa, respektíve na základe vlastného prihlásenia sa na odpoveď. Čas určený na výučbu je tak redukovaný aj zapínaním a vypínaním mikrofónov. Tento časový deficit ovplyvňuje nielen efektívnosť výučby, ale aj plynulosť priebehu on-line seminára. Optimalizovať tento stav nie je v silách ani vyučujúceho, ani študentov danej seminárnej skupiny.

Príprava učiteľa na on-line seminár je tiež náročná. V snahe o zefektívnenie výučby musí učiteľ selektovať kľúčové učivo, ktoré by mali študenti prebrať a zvládnuť na seminári. Podklady k výučbe zasiela učiteľ študentom mailom na skupinovú mailovú adresu alebo prostredníctvom aplikácie Microsoft Teams. K podkladom dostávajú študenti inštrukcie, a učiteľ im tiež odporúča literatúru k danej téme, resp. linky, na ktorých môžu nájsť doplnkové študijné materiály tak v cieľovom, anglickom, ako aj východiskovom, slovenskom jazyku. Keďže predmet anglický odborný jazyk absolvujú študenti s časovým predstihom pred absolvovaním niektorých odborných ekonomických predmetov, nie sú vždy oboznámení s problematikou, ktorú preberajú na on-line seminári v tom-ktorom tematickom celku. Vzhľadom na túto skutočnosť im učiteľ ponúka viacero riešení ako sa oboznámiť s témou seminára.

Jednou z možností je selekcia, resp. kompilácia častí z článkov/odborných textov, ktoré sú prístupné na internete, alebo v učebniciach ekonómie anglickej proveniencie. Výber a spracovanie takýchto textov je pre učiteľa náročné, keďže daný text musí obsahovať základné, kľúčové informácie o danej téme, a tiež základné termíny s ich výkladom, aby ich študent dokázal nielen použiť v kontexte v simulovaných situáciách, ale aj porozumel ich obsahu. Učiteľ sa v tomto prípade musel a musí spoliehať na svoje vedomosti nadobudnuté dlhoročnou praxou vo výučbe anglického odborného jazyka na pozadí ekonómie, keďže vzhľadom na pandemickú situáciu nemá možnosť vhodnosť svojho výberu odborného textu konzultovať s kolegom-ekonómom. V prípade vedomostne a v anglickom jazyku lingvisticky kompetenčne slabších študentov, učiteľ im odporúča naštudovať danú odbornú tému v ich materinskom jazyku. Ak majú záujem, poskytne im linky, resp. im ponechá voľnosť v tomto smere. Učiteľom spracované anglické texty sú zaslané študentom prostredníctvom aplikácie Microsoft Teams alebo na kontaktnú skupinovú emailovú adresu s časovým predstihom, aby sa študenti mohli oboznámiť s textami formou predprípravy pred konaním on-line seminára v off-line priestore.

Ďalšiu možnosť ponúka učebnica anglického odborného jazyka, a to je Market Leader, ktorá je predpísaná ako povinná študijná literatúra. Musíme s ľútosťou konštatovať, že táto učebnica je síce zostavovaná tak, že pokrýva určité odborné tematické celky, ale tento fakt neodráža obsah tej-ktorej

kapitoly. V kapitolách chýbajú monotematické články, ktoré by v skratke zorientovali študenta v odbornej problematike, a aj poskytli dostatočný rozsah terminológie, ktorá by bola spätá s danou témou. Musíme konštatovať, že práve rozsah ekonomickej terminológie je veľmi obmedzený. Učiteľ v snahe rozšíriť v maximálnej možnej miere slovnú zásobu študentov, vyžaduje od nich používať doplnkovú študijnú literatúru, ktorú predstavujú autorské tituly učiteľa *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine (Fráznik I)* (Ondrejová, 2015) a *Fráznik II* (Ondrejová, 2017). Tieto pokrývajú tematické celky totožné s kapitolami predpísanej učebnice. Fráznik I. a II. sú určené na rozšírenie slovnej zásoby v sylabe predpísaných tematických celkoch. Sú založené výlučne na kolokačných spojeniach typu: adjektívum + substantívum, substantívum + verbum, verbum + substantívum. Táto učebná pomôcka je určená predovšetkým na samoštúdium študentov. Ich používanie si pochvaľujú študenti v písomnej, anonymnej ankete, ktorú absolvujú na báze dobrovoľnosti na konci semestra. Ďalšiu výhradu, ktorú si dovoľujeme uviesť, je fakt, že v učebnici Market Leader (Cotton, Falvey, Kent, 2011), ktorú obligatórne používame na seminároch, objavujeme (a to nielen učiteľ, ale aj študenti) množstvo chýb, nespisovných, často hovorových, dokonca aj slangových výrazov. Toto vyrušuje učiteľa, keďže musí vysvetľovať chybovosť v textoch a úlohách veľmi často. Snažíme sa vyhýbať takýmto javom, aby sme zbytočne neobracali pozornosť študentov na tieto skutočnosti, ale študenti – najmä tí, ktorí prichádzajú z bilingválnych stredných škôl sú veľmi vnímaví. Ak predložia otázky súvisiace s chybami v učebnici, učiteľ si plní svoju povinnosť, a chybný výraz, či gramatickú chybu v texte koriguje a vysvetlí ich teoretické pozadie.

Okrem slovnej zásoby učiteľ venoval a venuje pozornosť aj selekcii gramatických javov typických pre anglický odborný jazyk, a tie potom prostredníctvom ním vypracovaných úloh precvičuje na on-line seminároch. Pri nácviku gramatiky učiteľ realizuje teoretický výklad gramatických javov v časovom intervale cca 5 až 7 minút. Pre urýchlenie a zefektívnenie výučby gramatiky učiteľ pripraví v písomnej podobe výklad daných gramatických javov a tento materiál zašle študentom s časovým predstihom pred on-line seminárom, na ktorom sa gramatika bude preberať. Študenti získavajú časový priestor na oboznámenie sa s učivom. Úlohy, na ktorých si študenti cvičia gramatické javy, sú tvorené učiteľom cielene na nácvik získaných teoretických, gramatických poznatkov, aby tak prispeli k zdokonaleniu zručností študentov používať gramatiku, a to aj v zmysle jej funkčnosti.

K učiteľom zostavovaným textovým materiálom len toľko: materiály na on-line dištančnú výučbu sú špecifické svojou formou: výrazná štruktúrá učiva a jednotlivých častí textov, aj štýlom: má byť jednoduchý, jasný a čitateľný (Gáliková, 2003, s. 12). Vzhľadom na on-line charakter výučby musí učiteľ poskytnúť študentom okrem jasného a zrozumiteľného výkladu spracovaného písomne, aj primeraný počet vysvetľujúcich príkladov, a tiež dostatok praktických zadaní na precvičenie a upevnenie osvojeného učiva (Gdovinová, 2021, s. 2). Materiál vrátane učebných textov by mal byť zaujímavý a príťažlivý, a to z hľadiska obsahu i formy. Učiteľ musí zachovať štruktúrovanosť a členenie textov do logických, nie príliš dlhých častí.

Zároveň musí metodicky nastaviť spôsob individuálnej domácej prípravy vhodný pre tohto študenta. Seminárna skupina zvyčajne pozostáva zo študentov s 2 až 3 rôznymi jazykovými úrovňami. Ďalšiu podskupinu predstavujú aj študenti so špecifickými potrebami (zvyčajne 1 až 2 študenti v jednej skupine), ktorí by si vyžadovali individuálny prístup zo strany vyučujúceho. Musíme s ľútosťou konštatovať, že v on-line priestore individuálny prístup k potrebám študentov tohto typu úplne absentuje. Stretnutia s nimi sa obmedzujú na čas pred jazykovým seminárom, resp. po ňom. A tak študenti so špecifickými potrebami sú odkázaní výlučne na verbálne odporúčania vyučujúceho učiteľa a na samoštúdium doma – v off-line priestore. V seminárnych skupinách bývajú zväčša študenti postihnutí dysleksiou a dysgrafiou. Snažili sme sa v procese výučby neznižovať požiadavky kladené na ich študijný výkon v súlade s Metodickým usmernením MŠVVaŠ, ale v tejto forme štúdia je komunikácia s takýmto študentom veľmi obtiažna, poskytovanie možnosti individuálnych konzultácií vzhľadom na absenciu osobného kontaktu prakticky nemožné. Sme toho názoru, že práve v prípade študentov so špecifickými potrebami dochádza v čase pandémie

k porušovaniu rovnosti príležitostí v ich prístupe k vzdelaniu a vytváraní neprimeraných podmienok pre ich štúdium, avšak bez zavinenia učiteľa i univerzity. Podľa autorkiných skúseností, študenti mávajú 100%-tnú účasť na seminároch a plnia si svoje študijné povinnosti bezproblémovo. Ak učiteľ komunikuje s nimi písomne vo veci zadaných úloh, dostáva od nich spätnú väzbu vo forme písomných prác, ktoré hodnotí v off-line priestore a následne im na ďalšom seminári (a to pred konaním seminára, resp. po ňom) oznámi, okomentuje a analyzuje chyby, ktorých sa dopustili. Jedinou výhodou, ktorú majú v cudzojazyčnej výučbe, je rozšírenie časovej dotácie na vypracovanie on-line testu cez e-skúšku. Napriek negatívam, ktorým musia čeliť v priebehu on-line výučby anglického odborného jazyka, konštatujeme, že všetci napokon zvládli on-line testy, a tak absolvovali tento predmet. Je to aj vďaka mimoriadnemu úsiliu, ktorú venujú domácej príprave na jazykový seminár.

Počas on-line výučby sa učiteľ snažil a snaží o rovnomerné vyťaženie študentov. Rozhodne nie je motivujúce, keď v jednom týždni nie je študent nútený k žiadnej aktivite, a v nasledujúcom týždni je „neúmerne zavalený aktivitami“ a nevie, čo skôr.

Učiteľ sa snaží o komunikáciu so študentami. Ide výlučne o komunikáciu počas seminárov, keďže konzultačné hodiny boli a sú počas COVID pandémie zrušené. Napriek ponuke učiteľa konzultovať individuálne so študentami aspoň pred alebo po seminári on-line formou, nie je zo strany študentov táto možnosť využívaná. Ak k tomu dochádza, tak zadávané otázky sa týkajú organizácie výučby odborného anglického jazyka. Sme toho názoru, že dôvodom nezájmu o konzultácie týkajúce sa anglického jazyka je únava študentov spôsobená ich temer dvojročným vyučovaním nielen cudzieho jazyka v on-line priestore, ale aj vnímaním stereotypu, ktorý táto forma štúdia predstavuje pre študenta v dlhodobom pláne.

Učiteľ vyžaduje od študentov spätnú väzbu v podobe vypracovaných domácich úloh. Zadania úloh sú formulované tak, aby študenti pri ich vypracovávaní mohli v plnej miere uplatniť svoj tvorivý prístup, svoje individuálne schopnosti a zručnosti, ktoré si osvojili na on-line seminári. Domáce úlohy sú priebežne hodnotené a známky učiteľ zohľadňuje v záverečnom hodnotení kurzu. Na túto skutočnosť boli študenti upozornení na úvodnom seminári, takže každý študent by mal byť motivovaný vypracovať naozaj kvalitnú domácu úlohu. Vypracované úlohy sú študentom zasielané učiteľovi podľa inštrukcií. V prvých dvoch semestroch sme odhalili podvody pri vypracovávaní domácich úloh. Požiadavka učiteľa bolo zaslať vypracované úlohy vo Worde. Pri opravách sme zistili, že zrejme jeden študent zo skupiny vypracoval zadané úlohy, preposlal ostatným členom seminárnej skupiny, a tí zmenili poradie viet a zaslali učiteľovi úlohy v takejto forme. Vzhľadom na podvod boli učiteľom anulované hodnotenia. Bolo nevyhnutné zmeniť spôsob vypracovávania úloh v domácom prostredí. A to tak, aby sa v maximálnej možnej miere eliminovali možnosti takýchto podvodov. Po tejto nepríjemnej skúsenosti sme požadovali vypracovať úlohy ručne na predtlačenej forme. Po oskenovaní vypracovanej úlohy, je táto zaslaná učiteľovi mailom alebo prostredníctvom Microsoft Teams. V závere každého semestra sme študentovi poskytovali a poskytujeme tzv. vzorový on-line test, ktorý mu má poslúžiť ako kontrola ním nadobudnutých vedomostí a zručností.

Hodnotenie je organickou súčasťou on-line, e-learningového vzdelávania na diaľku. Je vopred učiteľom naplánované a študenti sú s týmto faktom s predstihom oboznámení. Prebieha v dvoch rôznych formách: a) priebežnej (tzv. formatívnej) a b) výstupovej (tzv. sumatívnej) (Gáliková, 2003, s. 33). Priebežné hodnotenie učiteľ realizuje na základe hodnotenia hore uvedených domácich úloh, a krátkych úloh v rozsahu 5 až 10 viet, ktoré učiteľ zadáva študentom zo seminára na seminár. Krátke úlohy študenti produkujú v úvode nasledujúceho on-line seminára. Učiteľ robí korektúry chýb v on-line priestore, priamo na seminári. Ak sa vyskytne v anglickom texte chyba typická pre nositeľov slovenčiny ako materinského jazyka, tak učiteľ analyzuje danú chybu priamo v študijnej skupine. Cieľom je, aby teoretický výklad a analýza chyby boli študentami pochopené a uvedomené, a tým v budúcnosti v ich písomnom, resp. ústnom prejave eliminované. Výstupová forma hodnotenia sa uskutočňuje ako on-line test prostredníctvom školského portálu e-skuska.euba.sk alebo cez aplikáciu Microsoft Teams a pod. Prebieha centrálnne, zvyčajne v posledný,

13. týždeň semestra. V dobe Covid pandémie v dôsledku sprísnených epidemických opatrení musela, a naďalej musí prebiehať v on-line priestore. Hodnotenie učiteľa pozostávalo a pozostáva z niekoľkých položiek, a to: a) známky z on-line testu, b) známok z 2 až 3 domácich úloh, c) známok z 2 až 3 krátkych úloh prezentovaných študentom na jazykových seminároch, a napokon d) z hodnotenia jeho aktívnej účasti na všetkých seminároch v prebiehajúcom semestri. S hodnoteniami sú študenti oboznamovaní pred uzatváraním celkovej známky z predmetu. Veríme, že zohľadnením viacerých položiek sa vyhýbame možnosti subjektívneho hodnotenia zo strany učiteľa. Doposiaľ nám neboli počas temer dvoch rokov počas Covid pandémie signalizované, a ani doručené žiadne námietky zo strany študentov, čo je potešujúce.

V závere každého semestra sme zostavili dotazník s otázkami, prostredníctvom ktorých sme sa snažili zistiť, aké mali študenti skúsenosti s on-line vyučovaním na diaľku počas pandémie Covid 19. Výsledky naznačujú nespokojnosť s on-line výučbou ako takou, vrátane tej cudzojazyčnej. Študentom chýba socializácia so spolužiakmi, kontakty s učiteľmi, prezenčná forma štúdia, možnosti využitia konzultácií s učiteľom. Zanedbateľný počet študentov hodnotil túto formu štúdia pozitívne. Na základe dotazníkových odpovedí študentov uvádzame zopár citácií z ich stanovísk a názorov na on-line výučbu anglického odborného jazyka počas Covid krízy:

- 1) Pre študenta „je lepšie chodiť do školy ako učiť sa doma. Mám motiváciu ráno vstať z postele a deň je produktívnejší“;
- 2) „je mi ľúto, že svojich spolužiakov a vyučujúcich nevidím“;
- 3) „mne osobne táto forma výučby vôbec nevyhovuje, pretože je založená na individualite každého študenta. Samozrejme, že súčasťou drilovania na vysokej škole je aj samoštúdium, no nemalo by nahrádzať (poznámka autorky: zrejme prezenčnú) výučbu úplne...“;
- 4) „on-line testy a skúšky mi nevyhovujú, uprednostňujem diskusiu s učiteľom face-to-face s cieľom opraviť si výsledok testu“;
- 5) „napriek tejto on-line forme výučby jazyka, ktorá mi nie je sympatická, naučil som sa za semester viac ako na strednej škole za rok Covidu. Najmä som si rozšíril odbornú slovnú zásobu v angličtine a odstránil chyby....“ atď.

Zo zistení dotazníkovej ankety vyplýva aj fakt, že napriek tomu, že sa študenti môžu učiť on-line z pohodlia domova, veľká väčšina z nich je nespokojná s touto formou štúdia. Pokladá ju za stereotypnú, neosobnú, keďže im chýba osobný kontakt s učiteľom, po istom čase je pre nich demotivujúca.

Nie sme kompetentní na základe našej ankety medzi študentami prezentovať a dospieť k hodnotným výsledkom, ktoré by objektívne reflektovali názory študentov na on-line jazykovú výučbu, na pripravenosť nášho pracoviska na prechod z prezenčnej na on-line, dištančnú metódu jazykového vzdelávania, keďže prieskum vzhľadom na obmedzený počet zapojených respondentom je nedostatočný a vzorka je tým pádom považovaná za nereprezentatívnu. Napriek tomu sú názory a postoje študentov zaujímavé pre vyučujúceho. Poskytuje učiteľovi istý prehľad názorov a postojov študentov k tejto forme vyučovania.

On-line výučba prebieha prakticky na všetkých typoch škôl, vrátane vysokých škôl, od marca 2020. Ide temer o dva roky. Učitelia a aj študenti sú unavení socializáciou výlučne cez internetové siete. Vyjadrujú sa kriticky o tejto forme štúdia a žiadajú návrat k prezenčnému vzdelávaniu, ktoré má zvlášť v našej vzdelávacej tradícii nezastupiteľné miesto. Prerušenie prezenčnej formy štúdia označuje aj verejná ochrankyňa práv (Dráľová, 2021) za zásah do podstaty práva na vzdelanie, pričom Ministerstvo školstva podľa nej nedodržalo a nedodržiava princíp verejnej správy, keďže všetky prijímané opatrenia sú nestabilné, vydávané zo dňa na deň. V takýchto podmienkach učitelia i študenti odvedli kus statočnej práce, a to napriek všetkým možným negatívnym, sprievodným javom.

Záver

Dovolili sme si prezentovať naše praktické skúsenosti s on-line výučbou anglického odborného jazyka na diaľku, ktorá je organizovaná našou univerzitou v podmienkach temer dvojročného obdobia trvania pandémie Covid 19.

Je možné, že takéto pandémie budú prichádzať častejšie, a preto učitelia nielen našej inštitúcie musia rátať s posilňovaním svojich technických zručností, musia sa orientovať na nové formy vzdelávania, ktoré využívajú vo veľkej miere informačno-komunikačné technológie. Tento trend zrejme prispeje k urýchlenej digitálnej transformácii školstva, vrátane toho vysokoškolského. Ak na začiatku prechodu učitelia neboli v dostatočnej miere pripravení na on-line výučbu, dvojročná skúsenosť s touto formou vzdelávania priniesla svoje ovocie. V dôsledku pandémie sa učitelia naučili používať aktuálne podporné platformy: online webináre pre učiteľov, Microsoft Teams pre on-line vzdelávanie, Medzinárodnú platformu pre on-line vzdelávanie *eTwinning* atď. Vypracovali si množstvo podporných učebných materiálov, ktoré budú môcť publikovať vo forme printových a digitalizovaných skríp a učebníc.

K negatívnym dosahom patrí fakt, že on-line vzdelávanie znevýhodňuje študentov so špecifickými potrebami, keďže sa niektorí v dôsledku svojho handicapu nemohli a nemôžu v plnom rozsahu zapájať do online výučby. Keď sa aj zapoja, tak nastane problém s ich verbálnou komunikáciou. Takže podpora študentov s rôznym stupňom ich znevýhodnenia je obmedzená. Koncentruje sa predovšetkým na písomnú formu, čo je nepostačujúce.

Ďalším negatívom, ktorý zaznamenávame, je skutočnosť, že v dôsledku dlhého používania on-line formy vzdelávania, majú študenti tendenciu sa čoraz menej učiť než počas prezenčnej výučby. Niektorí zo študentov zažívajú stres a úzkostlivosť, čo negatívne ovplyvňuje ich schopnosť sústrediť sa. Takáto on-line dištančná forma výučby a nemožnosť fyzického kontaktu spôsobuje nedostatok motivácie u študentov zapojiť sa.

Hoci prechod na on-line dištančnú formu výučby sme vnímali a vnímame ako nevyhnutnosť, bola a je to pre učiteľov a študentov nová skúsenosť, ktorá z nášho pohľadu priniesla pre učiteľa i študentov viac negatív ako pozitív. Otázkou však je, ako bude vyzeráť naša výučba po tom, ako nám situácia dovoľí vrátiť sa do škôl. Zmení sa? Ak áno, tak v čom? Ktoré z nových skúseností získaných pri realizácii on-line metódy vzdelávania uplatníme aj vo svojej bežnej prezenčnej výučbe? Na tieto otázky je momentálne ťažké nájsť primerané odpovede. Možno nám ich zodpovie budúcnosť.

Literatúra

COTTON, D. FALVEY, D. KENT, S. 2011. *Market Leader. Business English Course Book. Upper Intermediate. 3rd Edition.* London: Pearson Education Limited.

DRÁĽOVÁ, A. 2021. *Tri správy o vplyve pandémie na deti a vzdelávanie (apríl 2021).* Portál o reforme vzdelávania. [online] Dostupné na: <https://www.noveskolstvo.sk/article.php?1684> (28. 10. 2021)

DVOŘÁKOVÁ, E. 2000. *Několik poznámek o dištančním vzdělávání.* Liberec: TU.

GÁLIKOVÁ, V. 2003. *Základy dištančného elektronického vzdelávania.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

GDOVINOVÁ, D. 2021. *Ako sa učí počas druhej vlny? Je správne, ak sú učitelia prísnejší a kontrolujú online dochádzku?* [online] Dostupné na: <https://dennikn.sk/2114292/ako-sa-uci-pocas-druhej-vlny-jespravne-ak-su-ucitelia-prisnejši-a-kontroluju-online-dochádzku>. (28.10.2021)

HILGARTOVÁ, E. F. 2021. *Je vzdelávanie na diaľku pre košické univerzity skúškou?* [online] Dostupné na: <https://indexmag.sk/2020/04/01/je-vzdelavanie-na-diaľku-pre-košicke-univerzity-skusku>. (30.10. 2021)

METODICKÉ USMERNENIE MŠVVAŠ SR pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách [online] Dostupné na: web MŠVVAŠ SR (25.10. 2021)

ONDREJOVÁ, Z. 2015. *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik I.* Bratislava: EKONÓM.

ONDREJOVÁ, Z. 2017. *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik II.* Bratislava: EKONÓM.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* Praha: Grada Publishing.

Kontakt:

PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita

Dolnozemska cesta 1, 85235 Bratislava

Email: zuzana.ondrejova@euba.sk

POSTAVENIE NEMECKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU PO ROKU 2011

THE POSITION OF THE GERMAN LANGUAGE IN SLOVAKIA AFTER 2011

LUCIA ŠUKOLOVÁ

Abstrakt

Európska únia sa snaží zachovať viacjazyčný charakter Európy, zachovať jazykovú a kultúrnu rôznorodosť. Globalizácia a európska integrácia však naberajú na obrátkach. Komunikácia medzi partnermi, ktorí nezdediajú rovnaký materinský jazyk už nie je výnimočná. V tejto komunikácii sa spoločným jazykom stáva angličtina, najmä kvôli svojej vysokej komunikačnej hodnote a svojej všadeprítomnosti v každodennom živote Európanov. Vo väčšine členských štátov je aj národné jazykové vzdelávanie, tak ako na Slovensku, nastavené na anglický jazyk. Článok sa venuje niektorým dopadom na vyučovanie a používanie nemeckého jazyka na Slovensku, po roku 2011, keď sa na slovenských školách stal anglický jazyk prvý a jediný povinný cudzí jazyk.

Kľúčové slová: anglický jazyk, Európska únia, nemecký jazyk, Slovensko.

Abstract

The European Union seeks to preserve the multilingual character of Europe, to preserve linguistic and cultural diversity. However, globalization and European integration are gaining momentum. Communication between partners who do not share the same mother tongue is no longer exceptional. In this communication, English becomes a common language, mainly because of its high communicative value and its omnipresence in the daily lives of Europeans. In the most Member States, national language education system, as in Slovakia, is also set to English. The article deals with some impacts on the teaching and use of the German language in Slovakia, after 2011, when English became the first and only compulsory foreign language in Slovak schools.

Keywords: English language, European Union, German language, Slovakia.

Úvod

Geopolitika ovplyvňuje nielen štáty, ale aj ich jazyky. Anglofónne krajiny ako Spojené štáty americké (USA) alebo Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska (ďalej len Spojené kráľovstvo) dominujú svetovej ekonomike a táto skutočnosť sa odráža i v jazykovej politike. Na druhej strane, nemecký jazyk nedosahuje vo svete a ani v EÚ špeciálne jazykové postavenie, hoci ekonomický potenciál spojený s ľuďmi, ktorých materinský jazyk je nemecký, má veľkú váhu. Nemecko je najsilnejšou ekonomikou Európskej únie (EÚ). V EÚ multilingválnosť patrí k základným prvkom kultúrnej rôznorodosti. Pod rôznorodosťou sa rozumie rôznosť kultúr, tradícií, vierovyznaní a jazykov. Jazykovú rôznorodosť EÚ zakotvuje Charta základných práv EÚ. Bola prijatá v roku 2000 a je podľa Lisabonskej zmluvy právne záväzná. Zakazuje sa v nej diskriminácia z dôvodu jazyka a EÚ sa ukladá povinnosť rešpektovať jazykovú rozmanitosť (Charta základných práv Európskej únie, článok 21 a 22).

EÚ má 24 úradných jazykov. Európska komisia (EK) má tri pracovné jazyky – anglický, francúzsky a nemecký. Pre plnohodnotné využívanie všetkých možností a slobôd, ktoré EÚ ponúka svojim občanom je nevyhnutné, aby sa aj občania EÚ učili cudzie jazyky. EÚ požaduje, aby každý občan EÚ poznal minimálne jeden cudzí jazyk. V tomto smere sa presadzuje najmä anglický jazyk. Najviac členských štátov EÚ uviedlo anglický jazyk ako druhý jazyk a prvý cudzí jazyk pre komunikáciu. Cieľom EÚ do budúcnosti je tzv. politika 1+2, aby čo najviac obyvateľov EÚ

hovorilo okrem svojho materinského jazyka ďalšími dvomi cudzími jazykmi na komunikačnej úrovni.

Na Slovensku, v § 4 školského zákona (245/2008 Z. z.) sa uvádza, že: „*Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi... získať kompetencie... v oblasti komunikačných schopností v štátnom, materinskom a cudzom jazyku.*“ Odsek c) ďalej špecifikuje oblasť cudzieho jazyka ako ovládanie anglického a aspoň jedného ďalšieho cudzieho jazyka čím sa stotožňuje s cieľom EÚ vo vyššie spomenutej politike 2+1.

Aj po brexite anglický jazyk v EÚ a členských štátoch EÚ ostáva. Angličtina je nepochybne hlavným cudzím jazykom, ktorý sa v EÚ vyučuje. Takmer vo všetkých členských štátoch EÚ je angličtina prvý cudzí jazyk alebo jazyk, ktorý väčšina žiakov študuje počas základného a/alebo stredného vzdelávania (Tabuľka č.1).

V roku 2002 Európska rada (ER) v Barcelone vyzvala štáty Európy, aby podnikli kroky na zlepšenie vyučovania a ovládania cudzích jazykov od raného veku detí. V roku 2014 v členských štátoch EÚ študovalo aspoň jeden cudzí jazyk 83,8 % všetkých žiakov v základnom vzdelávaní, pričom v roku 2005 to bolo len 67,3 % (Európska komisia, EACEA, EURYDICE, 2017). Zrejme mala výzva pozitívny dopad. V súčasnosti, vo väčšine štátov EÚ povinnosť učiť sa cudzí jazyk začína vo veku 6 až 8 rokov. V takmer všetkých členských štátoch EÚ je angličtina cudzí jazyk, ktorý sa učí väčšina žiakov počas základného a /alebo stredného vzdelávania. Angličtina je povinný cudzí jazyk takmer vo všetkých vzdelávacích systémoch, ktoré určujú konkrétny jazyk, ktorý sa musia učiť všetci žiaci. Podiel žiakov, ktorí sa učia angličtinu v poslednom desaťročí vzrástol. Táto zmena je najmarkantnejšia pri najmladších žiakoch základného vzdelávania. Je to spôsobené najmä znížením počiatočného veku povinného učenia sa prvého cudzieho jazyka.

Tento trend je vo vzdelávacích systémoch, ktoré nešpecifikujú povinný jazyk, ako aj v tých, v ktorých je angličtina povinná. Francúzsky, nemecký a španielsky jazyk je populárna voľba pre druhý a ďalší cudzí jazyk. Ak školy ponúkajú možnosť výberu cudzieho jazyka, najčastejšie je to francúzsky a nemecký jazyk. Okrem toho niektoré vzdelávacie systémy stanovujú tieto jazyky ako povinný predmet, najmä vo viacjazyčných štátoch, napríklad v Belgicku a Luxembursku, kde sú jedným zo štátnych jazykov. Francúzština je druhým najčastejšie vyučovaným cudzím jazykom v európskych štátoch, na Slovensku je to nemčina. V roku 2014 sa v EÚ učilo francúzsky jazyk 33,7 % žiakov nižšieho stredného vzdelávania a 23,0 % vyššieho stredného všeobecného vzdelávania. Nemčina je tretím najrozšírenejším cudzím jazykom v nižšom strednom vzdelávaní. V EÚ sa učí nemecký jazyk 23,1 % žiakov nižšieho stredného vzdelávania. Vo všeobecnom vyššom strednom vzdelávaní je tento podiel 18,9% (Európska komisia, EACEA, EURYDICE, 2017).

Väčšina štátov používa Spoločný európsky referenčný rámec (SERR), ktorý zaviedla Rada Európy na stanovenie medzinárodne porovnateľných úrovní dosiahnutých v cudzích jazykoch. Väčšina štátov vyžaduje pri prvom cudzom jazyku na konci nižšieho stredného vzdelávania úroveň A2 a úroveň B2 na konci vyššieho stredného vzdelávania. Minimálne požiadavky na druhý cudzí jazyk sú vo väčšine štátov koncom nižšieho stredného vzdelávania na úrovni A1 – A2 a koncom vyššieho stredného vzdelávania na úrovni B1. Vo väčšine štátov sú dosiahnuté úrovne druhého vyučovacieho jazyka nižšie ako pri prvom jazyku. Rozdiel medzi prvým a druhým cudzím jazykom v úrovni dosiahnutého vzdelávania nie je prekvapujúci, keďže druhý cudzí jazyk sa vo všetkých štátoch vyučuje o niekoľko rokov menej. Taktiež počet vyučovacích hodín je pre druhý cudzí jazyk nižší.

Členský štát EÚ – názov	Kód štátu	Cudzí jazyk, ktorý sa učí väčšina žiakov ZŠ a SŠ	Poznámka
Belgicko	BE		
Belgicko - Francúzske spoločenstvo	BE fr	holandčina, angličtina	
Belgicko - Nemecké spoločenstvo	BE de	francúzština, angličtina	
Belgicko - Flámske spoločenstvo	BE nl	francúzština, angličtina	
Bulharsko	BG	angličtina	
Chorvátsko	HR	angličtina	
Cyprus	CY	angličtina	
Česko	CZ	angličtina	
Dánsko	DK	angličtina	
Estónsko	EE	angličtina	
Fínsko	FI	angličtina	
Francúzsko	FR	angličtina	
Grécko	EL	angličtina	
Holandsko	NL	angličtina	
Írsko	IE	francúzština	angličtina a írčina sú úradné jazyky
Litva	LT	angličtina	
Lotyšsko	LV	angličtina	
Luxembursko	LU	francúzština, nemčina	
Maďarsko	HU	angličtina	
Malta	MT	angličtina	
Nemecko	DE	angličtina	
Poľsko	PL	angličtina	
Portugalsko	PT	angličtina	
Rakúsko	AT	angličtina	
Rumunsko	RO	angličtina	
Slovensko	SK	angličtina	
Slovinsko	SI	angličtina	
Španielsko	ES	angličtina	
Švédsko	SE	angličtina	
Taliansko	IT	angličtina	

Tabuľka 1 Cudzí jazyk, ktorý sa učí väčšina žiakov/študentov základného a/alebo stredného vzdelávania v jednotlivých členských štátoch EÚ

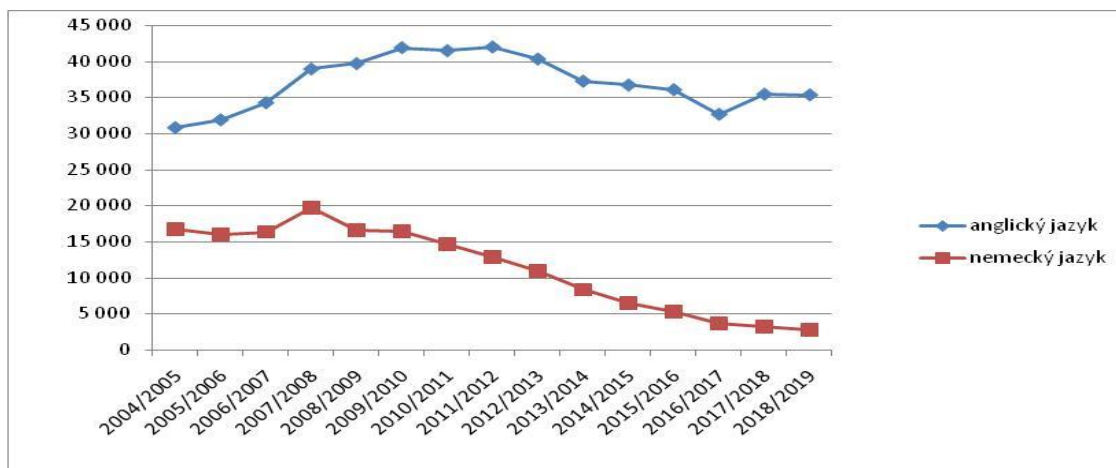
Zdroj: Unesco/OECD/Eurostat z roku 2016, vlastné spracovanie.

Jazykové vzdelávanie v nemeckom jazyku na Slovensku

V prvej polovici 20. storočia mal v Československu (ČSR), ktorého súčasťou bolo aj Slovensko, dominantné postavenie nemecký jazyk. Dôvody boli jednak historické, jednak geografická blízkosť (Rakúsko susedí so Slovenskom a Rakúsko a Nemecko s Českom). Po druhej svetovej vojne sa jazyková situácia v Československu zmenila. V roku 1948 bol školským zákonom zavedený jednotný vzdelávací systém. Tento zákon priniesol veľa zmien. Jednou z podstatných zmien bolo zavedenie vyučovania ruského jazyka, ako prvého povinného cudzieho jazyka, na všetkých základných a stredných školách. Ostatné cudzie jazyky, ako nemecký, anglický, francúzsky jazyk a iné sa vyučovali ako druhý povinný alebo nepovinný cudzí jazyk, väčšinou na úrovni nižšieho alebo vyššieho sekundárneho vzdelávania. Na Slovensku, pred rokom 1989 dominoval ruský jazyk ako prvý povinný cudzí jazyk a nemecký jazyk, ako druhý cudzí jazyk. Zmena nastala až v roku 1989, zrušením dominantného postavenia ruského jazyka. Na základných školách sa začali vyučovať ďalšie cudzie jazyky. Ako prvý cudzí jazyk, sa vyučoval napr. nemecký, anglický, francúzsky, taliansky, španielsky jazyk a iné.

Situácia sa zmenila v školskom roku 2011/2012. Novelizáciou školského zákona v roku 2011 sa žiaci na Slovensku začali učiť najneskôr od tretieho ročníka základnej školy, povinne anglický jazyk, ako prvý a jediný povinný cudzí jazyk. K nemu mohol, ale nemusel v siedmom ročníku pribudnúť druhý cudzí jazyk, ktorým bol obvyčajne nemecký, francúzsky, španielsky, taliansky alebo ruský jazyk. Zároveň sa stal druhý cudzí jazyk nepovinným cudzím jazykom na základných školách

a niektorých typoch stredných škôl. Zámerom rozhodnutia bolo, aby po anglicky plynule rozprával každý absolvent strednej školy. Ďalšou úpravou bolo, že „*maturant gymnázia mal dosiahnuť minimálne úroveň B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR)*“ (pozri In: Šukolová, 2020, s. 27).



Graf 1 Maturujúci z anglického a nemeckého jazyka v rokoch 2004 – 2019

Zdroj: NUCEM, vlastné spracovanie.

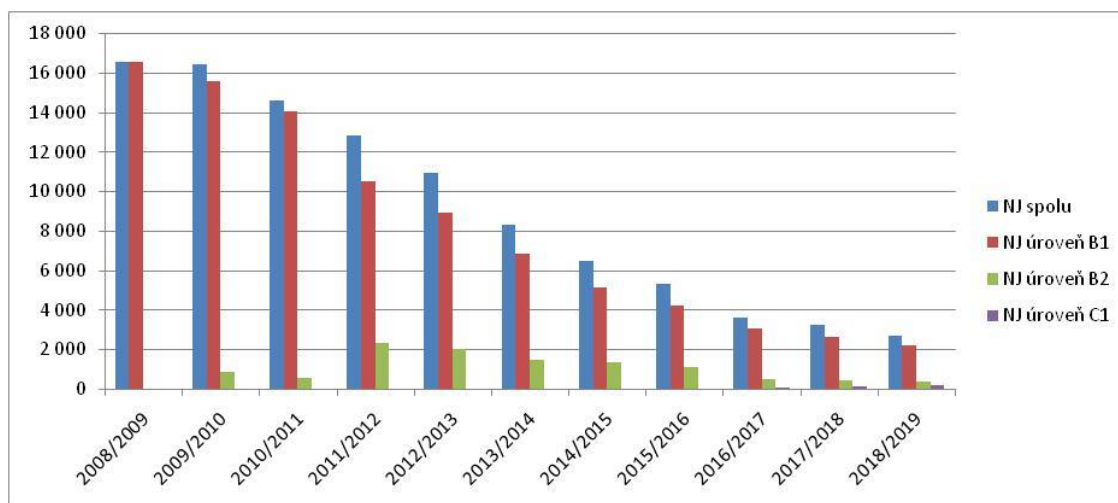
Z grafu 1 vidíme, že počet maturujúcich z anglického jazyka rastie na úkor počtu maturujúcich z nemeckého jazyka. Podobnú tendenciu vidíme aj u ostatných cudzích jazykov. Kým v predchádzajúcich rokoch bol počet maturantov z nemčiny rovný približne 1/2 maturujúcich z angličtiny, od školského roku 2008/2009 sa pomer výrazne zhoršuje v neprospech nemčiny a v školskom roku 2018/2019 dosiahol počet maturujúcich z nemčiny asi 1/10 počtu maturujúcich z angličtiny. Tento trend nemôžeme pripisovať len legislatívnej úprave. Domnievame sa, že dominancia a atraktivnosť anglického jazyka je celosvetový trend, ktorý sa začal v európskych krajinách prejavovať po druhej svetovej vojne.

Od školského roku 2011/2012 musia študenti gymnázií povinne maturovať z cudzieho jazyka na úrovni B2 SERR. Tento trend sa na nemeckom jazyku prejavil iba v úrovni C1 SERR. Od školského roku 2016/2017 vzrástol počet maturujúcich na úrovni C1 SERR. Situáciu pri nemeckom jazyku vidíme z Tabuľky č.2 a Grafu č.2. Celkový počet maturujúcich z nemeckého jazyka klesá (ako vidieť z Grafu č.1) a s ohľadom na nízke počty maturujúcich na úrovni B2 a C1 (Tabuľka č.2 a Graf č.2) nemôžeme potvrdiť zlepšenie jazykových znalostí maturujúcich z nemeckého jazyka.

V roku 2019 sa Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR) rozhodlo situáciu uvoľniť. Novelizáciou školského zákona (245/2008 Z. z.) sa zrušila výučba anglického jazyka ako povinného prvého cudzieho jazyka. Žiaci a ich rodičia si teda po novom môžu prvý cudzí jazyk voľiť. Tu však treba dodať, že sa budú môcť pohybovať len v rámci jazykov, ktoré škola poskytuje a na ktoré má vyškolený pedagogický personál. V cieľoch výchovy a vzdelávania sa naďalej uvádza ovládanie anglického jazyka a aspoň jedného ďalšieho cudzieho jazyka. V praxi to znamená, že ak si žiak a jeho rodič nevyberú angličtinu ako prvý cudzí jazyk, pribudne tento jazyk povinne v 7. – 9. ročníku, aby sa tak zabezpečili stanovené zákonné ciele. Liberalizáciu výučby cudzích jazykov privítala aj Slovensko-nemecká obchodná a priemyselná komora (SNOPK Slovensko), ktorá spolu s Goethe-Institut Slovensko a Veľvyslanectvom Spolkovej republiky Nemecko Bratislava na Slovensku vyjadrila podporu daným zmenám. Žiaľ, dopad tejto liberalizácie zatiaľ nevieme objektívne posúdiť, jednak pre krátkosť obdobia ako aj pre pandémiu COVID-19, spôsobenú koronavírusom. Školské roky 2019/2020 a 2020/2021 NUCEM pri MŠVVaŠ SR štandardne na svojej stránke www.nucem.sk nevyhodnotil.

Školský rok	NJ spolu	NJ úroveň B1	NJ úroveň B2	NJ úroveň C1
2008/2009	16 596	16 596	0	0
2009/2010	16 480	15 611	869	0
2010/2011	14 640	14 110	530	0
2011/2012	12 854	10 550	2 304	0
2012/2013	10 984	8 951	2 033	0
2013/2014	8 349	6 870	1 479	0
2014/2015	6 503	5 148	1 355	0
2015/2016	5 304	4 228	1 076	0
2016/2017	3 626	3 047	512	67
2017/2018	3 223	2 655	442	126
2018/2019	2 715	2 176	371	168

Tabuľka 2 Maturujúci z nemeckého jazyka podľa jazykových úrovní
Zdroj: NUCEM, vlastné spracovanie.



Graf 2 Maturujúci z nemeckého jazyka podľa jazykových úrovní
Zdroj: NUCEM, vlastné spracovanie.

V súčasnom období vysoké školy nefilologického zamerania evidujú nielen znížený záujem, ale aj nižšiu úroveň nemeckého jazyka u absolventov stredných škôl, ktorí nematurovali z nemeckého jazyka a ktorí prichádzajú na vysoké školy študovať. Väčšina absolventov stredných škôl má pri vstupe na vysokú školu úroveň A2 SERR. Je to úroveň znalostí pri ktorej je sťažená výučba nemeckého odborného jazyka, ktorá na slovenských vysokých školách väčšinou prebieha len na hodinách nemeckého jazyka. Zabúdanie na nemčinu nie je len problém Slovenska. Podobný alebo ešte väčší prepád študentov s nemčinou zaznamenali za posledných desať rokov aj Česi, Poliaci či Slovinci (Gehrerová, 2018).

Výhody učenia sa NJ a postoj firiem k vzdelávaniu v NJ na Slovensku

Prečo sa učiť nemecký jazyk, keď lingua franca sveta aj EÚ je v súčasnosti anglický jazyk, ktorý v EÚ zostáva aj po brexite? V tejto časti článku uvedieme niekoľko dôvodov prečo sa učiť nemecký jazyk na Slovensku.

Nemčina je jazykom, ktorým v EÚ hovorí asi 100 miliónov ľudí. Používa sa ako úradný jazyk v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku, ale aj v Lichtenštajnsku, Belgicku a Luxembursku. Na Slovensku, kde pôsobí veľa nemeckých a rakúskych firiem a bánk pomáha znalosť nemčiny aj v

podnikaní a uplatnení sa na pracovnom trhu. Komunikácia s nemeckými partnermi v ich rodnom jazyku vedie nielen k lepším vzťahom, ale aj k efektívnejšej výmene informácií.

Význam výučby nemeckého jazyka na Slovensku prezentuje aj prieskum Slovensko-nemeckej obchodnej a priemyselnej komory (SNOPK Slovensko), ktorá ho organizovala v spolupráci s ADVANTAGE AUSTRIA Bratislava. Na prieskume participovalo 141 firiem pôsobiach na Slovensku, ich vlastníci boli prevažne Nemci a Rakúšania. Prieskum priniesol niekoľko zaujímavých zistení. Takmer polovica zamestnancov (47,5%) týchto firiem pokladá nemčinu za najdôležitejší jazyk ich firmy. Približne štvrtina respondentov jej prikladá rovnakú dôležitosť ako angličtine (27,7%). Angličtinu za dôležitejšiu ako nemčinu považuje 23,4% opýtaných. Pre 96,5% participujúcich na prieskume zohrávajú pre kariéru v príslušnom podniku znalosti cudzích jazykov dôležitú úlohu.

Myslíme si, že je dôležité s jazykom začať čo najskôr, aby budúci zamestnanci dosahovali požadovanú úroveň jazyka, či aspoň úroveň, na ktorej sa dá ďalej stavať. Z vyššie uvedeného prieskumu taktiež vyplynulo, že viac ako dve tretiny investorov nevie bez problémov pokryť svoju potrebu nemecky hovoriacich pracovníkov. Väčšina taktiež udáva, že sa tento stav za posledné obdobie zhoršil. *„Klesajúci trend u žiakov s výučbou nemeckého jazyka na školách medzičasom preniká na pracovný trh“*, tvrdí Hans Christian Kügerl, obchodný radca rakúskeho veľvyslanectva na Slovensku a riaditeľ ADVANTAGE AUSTRIA Bratislava (<https://pressburg.diplo.de/sk-sk/temy/ucit-sa-po-nemecky/znalosti-nemciny/1459340>). Tieto trendy môžeme vyčítať aj z vyššie uvedenej Tabuľky č.2 a Grafu č.1. Podľa Markusa Halta zo SNOPK Slovensko (Matuščáková, 2019) *„sa zamestnávateľia v pracovných inzerátoch často vzdávajú požiadavky na znalosť nemčiny, inak by neboli schopní prijať dostatočný počet záujemcov“*. Tento pokles sa dá pozorovať aj na portáli Profesia, uviedla PR manažérka portálu N. Richterová. V roku 2016 sa vo svojich inzerátoch pýtalo na znalosť nemeckého jazyka 12,3% firiem, v roku 2019 to už bolo len 9,6% (Matuščáková, 2019). Znalosť jazyka ovplyvňuje nábor nových pracovných síl: *„Nájsť vhodného kandidáta s nemčinou trvá zvyčajne dvakrát dlhšie než na jazykovo nešpecifikované pozície, čo predstavuje obdobie dvoch až troch mesiacov navyše“*, tvrdí M. Džorb, z firmy T-Systems Slovakia (Gehrerová, 2018). Avšak napr. pri nemeckej firme Deutsche Telekom IT Solutions, www.deutschetelekomitsolutions.sk absentuje jej nemecká verzia, ktorá by ukazovala dôležitosť a prístup k nemeckému jazyku danej firmy už na prvý pohľad.

Znalosť nemčiny zlepšuje a rozširuje aj pracovné vyhliadky a ponúka uchádzačom komparatívnu výhodu. Mnohí zo Slovenska pracujú v nemecky hovoriacich krajinách. Po brexite sa skomplikoval prístup Slovákov nielen na pracovný trh, ale sa zmenšili aj možnosti študovať v Spojenom kráľovstve. Naopak, Nemecko ponúka množstvo štipendií pre cudzincov, ktorí sa chcú vzdelávať v nemeckom jazyku. Znalosť nemčiny umožňuje prihlásiť sa na strednú školu v susednom Rakúsku, či študovať na nemeckých školách a univerzitách. Pre získanie štipendia na štúdium na nemeckých univerzitách však znalosť angličtiny nestačí. Nemčina je aj jazykom vedy a Nemecko poskytuje zahraničným vedcom aj výskumné štipendia. DAAD (Der Deutsche Akademische Austauschdienst) podporuje každoročne viac ako 100 000 zahraničných a nemeckých študentov a výskumníkov z celého sveta, vďaka čomu je najväčšou svetovou financujúcou a podporujúcou organizáciou svojho druhu. Poskytuje širokú ponuku štipendií, pričom sa zameriava najmä na pokročilých študujúcich – doktorandov a promovateľov, ktorým ponúka výskumné a študijné pobyty na univerzitách ako aj v mimouniverzitných výskumných inštitúciách. Súčasťou niektorých štipendií sú aj Praktiká. DAAD ponúka aj možnosť kratších jazykových kurzov v Nemecku (www.daad.de).

Napriek úbytku učiacich sa nemčinu na Slovensku, a to na všetkých stupňoch, základných a stredných škôl, ako aj na vysokých školách, je pozícia nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka voči iným cudzím jazykom (vynímajúc angličtinu) v popredí. Ešte stále na Slovensku dominuje nad francúzskym, ruským, španielskym, či talianskym jazykom. Na postavení nemeckého jazyka má zásluhu aj záujem a podpora zo strany Nemecka a Rakúska, ktoré podporujú záujemcov o učenie sa nemeckého jazyka. Príkladom je sieť partnerských škôl PASCH-net.de kam patrí 38 našich škôl.

Vo vyššie spomenutom prieskume cudzích jazykov (SNOPK/ADVANTAGE AUSTRIA Bratislava, 2017) sa zisťoval aj samotný pôvod znalostí nemeckého jazyka u zamestnancov opýtaných podnikov. Viac ako polovica opýtaných uviedla, že svoje znalosti cudzieho jazyka zamerané na príslušné povolanie získali na štátnej škole. V tesnom závесе za štátnymi školami to boli jazykové tréningy inhouse, čo ukazuje, že tento spôsob jazykovej výučby je efektívny a využívaný. Ako tretiu možnosť, uvádzali opýtaní kurzy v súkromných jazykových školách, ako pôvod svojich jazykových znalostí zameraných na príslušné povolanie. Ďalej to boli iné a zahraničné jazykové inštitúty. Nakoľko výučba na štátnych školách zohráva v nadobúdaní cudzojazyčných znalostí najdôležitejšie postavenie, je zrejmé, že zameranie sa Nemecka a Rakúska na slovenské školy je správny prístup.

Iniciatívu môžeme pozorovať aj na vysokých školách v odbornom prostredí, kde napr. Žilinská univerzita, Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave a ďalší partneri projektu spolu s jazykovou školou Goethe-Institut Slovensko vytvorili špecializované kurzy. Výstupom je Stengl IT Akademie s jazykovým programom pre pracovníkov z oblasti IT (informačné technológie). Zakladateľ Andrej Petrovaj vychádzal pri myšlienke založenia Stengl IT Akademie z početnosti odvetvia v nemeckom hospodárstve a z otvorenosti firiem k medzinárodnej spolupráci. Z prieskumu trhu na domovskej stránke (<https://www.stenglakademie.sk/>) vyplýva, že 75% opýtaných IT-pracovníkov považuje nemčinu za výhodu. 59% opýtaných je toho názoru, že znalosť nemčiny je dôležitá pri uchádzaní sa o projekty v nemecky hovoriacich krajinách a 65% tvrdí, že dostáva ponuky z nemecky hovoriacich krajín. Nemčina teda zohráva v ich profesijnom živote výraznú úlohu. Paté (2017, s. 52) zdôrazňuje, že: „*zmeny v organizácii práce súvisiace s celkovým hospodárskym vývojom spôsobili, že pre všetkých pracovníkov na rôznych úrovniach firemnej štruktúry je nutné ovládať jazyk, ktorý sa v danej spoločnosti používa. Práca v skupinách, zavádzanie nástrojov manažmentu kvality, zavádzanie nových technológií a plochejšia hierarchická štruktúra firiem spôsobili, že aj pracovníci na nižších pozíciách vo firme sú konfrontovaní s potrebou ústnej a písomnej komunikácie*“.

Najdôležitejší investori prichádzajú na Slovensko z nemecky hovoriacich krajín. Na území Slovenska zamestnávajú okolo 130 000 zamestnancov (štatistiky SNOPK Slovensko). Všeobecné jazykové schopnosti obyvateľov krajiny zvyšujú konkurencieschopnosť krajiny. Firmy rady prichádzajú do krajín, kde nájdu odborne pripravených ľudí, ktorí ovládajú ich jazyk a poznajú ich kultúrne pravidlá. Slovenská pobočka T-Systems Slovakia sídliaca v Košiciach, ktorá má približne 4 000 zamestnancov udáva, že približne 30% pracovných pozícií vo firme si vyžaduje aktívnu znalosť nemčiny. Predpoklad firmy, že úroveň znalosti nemeckého jazyka sa do budúcnosti môže zhoršiť je vzhľadom na postavenie angličtiny vo svete aj v EÚ správna. Napriek tomu, že v roku 2019 v školskom zákone v cudzom jazyku došlo k uvoľneniu, dá sa dominancia angličtiny aj naďalej očakávať. Aj z tohto dôvodu firma nadviazala spoluprácu s Košickým gymnáziom. Podobných snáh o zvýšenie záujmu o nemecký jazyk pozorujeme viaceré. Príkladom je aj škola v Devínskej Novej Vsi, kde nemčinu na ZŠ Ivana Bukovčana podporuje Nadácia Volkswagen Slovakia. Od roku 2012 ponúka škola rozšírenú výučbu nemeckého jazyka. Žiaci tak majú možnosť napríklad získať aj DSD Diplom (Nemecký jazykový diplom, úroveň A2 – B1) (www.bukovcana.sk/nadacia-volkswagen).

Marian Gordzielik z Veľvyslanectva Spolkovej republiky Nemecko na Slovensku v rozhovore pre Denník N upozornil na dôsledky zníženej podpory výučby nemeckého jazyka na Slovensku. Tvrdí, že ak má spolupráca medzi krajinami pokračovať na doterajšej úrovni, je potrebné pre takúto spoluprácu vytvoriť aj vhodné podmienky a prostredie (Gehrerová, 2018). Ak sa v tomto kontexte pozrieme na vyššie spomínanú dôležitosť nemčiny v nemeckých a rakúskych firmách na Slovensku, môžeme predpokladať, vyjadrili sa tak aj zástupcovia rakúskych a nemeckých firiem na tlačovej konferencii, že sa môže stať, že si firmy budú hľadať iných obchodných partnerov. Slovensko by teda mohlo prísť o konkurenčnú výhodu. Nemecké a rakúske firmy sú pritom pre slovenskú ekonomiku veľmi dôležité – platia až štvrtinu daní spomedzi všetkých firiem na Slovensku (Gehrerová, 2018).

Záver

Po roku 1989 zažili učitelia aj rodičia na Slovensku obdobie relatívnej slobody vo výbere prvého cudzieho jazyka, tento výber však nebol z hľadiska didaktiky, metodiky, či lingvistiky odborne podložený. Nemecký jazyk bol vo väčšine prípadov prvou voľbou, po ktorej siahli základné aj stredné školy, s ohľadom na predchádzajúce tradície a personálne možnosti. Rozvoj pracovného trhu a potreba rýchlej medzinárodnej komunikácie, ako aj integračné snahy Slovenska, postupne stále viac a viac favorizovali anglický jazyk na úkor ostatných jazykov. Hoci táto nová jazyková orientácia bola logická, ešte aj v roku 2011 bola poznačená výraznou absenciou učiteľov anglického jazyka, ktorú čiastočne kompenzovali rekvalifikovaní učitelia iných cudzích jazykov.

Ani v súčasnosti systém jazykového vzdelávania na Slovensku nie je nastavený tak, aby jazykovo efektívne pripravoval mladého človeka pre život v multilingválnej EÚ. Vo všeobecnosti však panuje zhoda, že s učením cudzieho jazyka je dobré začať čo najskôr. Ak však rodina dieťaťa nie je prirodzene bilingválna, nežije v cudzojazyčnom prostredí, či umelo nesimuluje bilingválnu výchovu dieťaťa prostredníctvom tzv. intenzívneho bilingvizmu (jeden z rodičov rozpráva s dieťaťom cudzím jazykom, hoci to nie je jeho materinský jazyk, ale jeho znalosti cudzieho jazyka to umožňujú), čo nie je prípad väčšiny rodín na Slovensku, musí cudzojazyčné vzdelávanie riešiť vzdelávací systém. Aké možnosti má k dispozícii? Väčšina detí nastupuje do materských škôl vo veku troch až piatich rokov, pričom toto obdobie by bolo podľa odborníkov ideálne na prvý kontakt s cudzím jazykom. Túto skutočnosť však slovenský systém predškolského vzdelávania využíva minimálne, lebo nie je dostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre materské školy. Aby sa dieťa naučilo cudzí jazyk, musí s ním byť v kontakte. Samozrejme, čím je kontakt intenzívnejší, tým lepšie výsledky sa u dieťaťa dosiahnu. V súčasnosti, ak materská škola zabezpečuje vyučovanie cudzieho jazyka, je to väčšinou formou doplnkových kurzov platených rodičmi. Ďalším obdobím, keď žiaci prichádzajú do kontaktu s cudzím jazykom, je obdobie nástupu na základnú školu. MŠVVaŠ SR odporúča tretí ročník. V snahe získať žiakov väčšina škôl pristupuje k tomuto kroku už od prvého ročníka základnej školy. Existuje tu však neprepojenosť predprimárneho a primárneho vzdelávania. Negatívnym faktorom je nedostatočná materiálová báza pre učiteľov cudzích jazykov. Často sa prejavuje aj nedostatočná teoretická pripravenosť učiteľov na špecifiká učenia jazykov na primárnom stupni jazykového vzdelávania.

V jazykovom vzdelávaní zohráva významnú úlohu aj vplyv prvého cudzieho jazyka na učenie sa nasledujúceho cudzieho jazyka. Aby bolo vyučovanie cudzieho jazyka a ďalších cudzích jazykov efektívnejšie a menej náročné hľadajú sa nové didaktické prístupy. Voľakedy sa vo vyučovaní cudzích jazykov uplatňoval najmä gramaticko-prekladový prístup (Janík, 2017). Pri vyučovaní sa používal najmä materinský jazyk, alebo jazyk, v ktorom učiaci sa nadobúdali vzdelanie. V druhej polovici 20. storočia na priamu metódu nadviazal audio-lingválny prístup a neskôr komunikačný prístup (Roche, 2013). V súčasnosti sa hovorí najmä o tzv. postkomunikačnom prístupe alebo o revidovanom komunikačnom prístupe (Janík, 2017; Šúkolová, 2019). Základným znakom týchto prístupov je zameranie sa na učiaceho sa, na proces jeho učenia sa cudzieho jazyka a na premyslenú didaktickú syntézu rôznych prístupov. Didaktika podporujúca multilingvizmus vychádza z predpokladu, že ten, kto sa učí ďalší cudzí jazyk má už skúsenosti s osvojovaním si cudzieho jazyka a tieto skúsenosti môže využiť aj pri osvojovaní si ďalšieho cudzieho jazyka. Ak začneme multilingvizmus chápať ako jednu z možností vyučovania cudzích jazykov na školách, môže tento prístup priniesť aj novú kvalitu a efektivitu do vyučovania nielen prvého ale najmä ďalšieho cudzieho jazyka a zvýšiť záujem učiť sa aj ďalšie cudzie jazyky, okrem anglického jazyka. Napr. využiť znalosti z učenia sa anglického jazyka pri osvojovaní si nemeckého jazyka, keďže oba tieto jazyky patria do skupiny germánskych jazykov.

Literatúra

- EACEA, EURYDICE. 2017. *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- GEHREROVÁ, R. 2018. *Slováci zabúdajú hovoriť po nemecky, môže to byť väčší problém, než sa zdá*. Denník N, 21.1. 2018. Dostupné na: <<https://dennikn.sk/993799/slovaci-zabudaju-hovorit-po-nemecky-moze-to-byt-vacsi-problem-nez-sa-zda/>>. [25.10.2021]
- Charta základných práv európskej únie. 2000: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=LT>> [25.10.2021]
- JANÍK, M. 2017. *Mnohojazyčnosť ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- MATUŠČÁKOVÁ, Z. 2019. Slováci neovládajú nemčinu. Firmy, ktoré ju vyžadovali sa jej v inzerátoch vzdávajú. Dostupné na: <<https://www.forbes.sk/slovaci-neovladaju-nemcinu-firmy-ktore-ju-vyzadovali-sa-jej-v-inzeratoch-vzdavaju/>> [25.10.2021]
- PATÉ, M. 2017. Nové didaktické prístupy k výučbe nemčiny pre špecifické účely. In: *Lingua et vita*, 12, 2017, ročník VI/2, s. 52 – 57.
- ROCHE, J. 2013. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Verlag GmbH.
- Prieskum o cudzích jazykoch medzi nemeckými a rakúskymi investormi na Slovensku*. 2017. Tlačová správa slovensko-nemeckej obchodnej a priemyselnej komory. Dostupné na: <<https://www.prepriemysel.sk/znalosti-nemciny-s-vysokou-pridanou-hodnotou-pre-karieru-v-hospodarstve/>>, [25.10.2021]
- ŠUKOLOVÁ, L. 2019. Multilingvizmus – cieľ, ale aj jedna z metód vyučovania druhého cudzieho jazyka. In: ŠTEFANČÍK, R. a kol. 2019. *Pohľady do výskumu aplikovaných jazykov*. Trnava: SSRP, s. 163 – 172.
- ŠUKOLOVÁ, L. 2020. Deutsch als Fremdesprache auf dem Hintergrund der Sprachsituation in der Europäischen Union und der Slowakei. In: KUCHAROVÁ, J. 2020. *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač GmbH, s. 25 – 40.
- Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na: www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/ [25.10.2021]

Kontakt:

PhDr. Lucia Šukolová, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: lucia.sukolova@euba.sk

NIEKTORÉ ŠPECIFIKÁ VÝUČBY ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA ON-LINE FORMOU NA AKADEMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

SOME OF THE PARTICULARITIES OF THE FOREIGN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA

KATARÍNA ZIMMERMANNOVÁ

Abstrakt

V súčasnej dobe sa javí forma on-line vzdelávania ako jedna z najefektívnejších výučbových metód a to aj z dôvodu potreby zefektívňovania dištančnej formy výučby nielen pre predmety odborného cudzieho jazyka. Je tomu tak aj preto, že v súvislosti s nedávnou pandémiou nového Korona vírusu bola v rámci výučby celoplošne aplikovaná forma dištančného vzdelávania. Príspevok je venovaný niektorým špecifikám dištančného vzdelávania v predmete odborný cudzí jazyk na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

Kľúčové slová: dištančná výučba, metóda, odborný cudzí jazyk, e-learning, on-line.

Abstract

Present-day situation may be based upon on-line education and teaching, it seems to be the most effective method in education, moreover, because of the need of effectiveness enhancement in the field of the distance education not only for the english language teaching. Recent (and also present-day) coronavirus pandemic causes overall application of the distance education, This paper focuses on some of the particularities of the foreign english language teaching at the Academy of the Police Forces in Bratislava.

Keywords: distance education, method, foreign english language for specific purposes, e-learning, on-line.

Úvod

Vyučovanie odborného cudzieho jazyka (v našom prípade na škole bezpečnostno-právneho zamerania) si vyžaduje určitú nomenklatúru a v čo možno najvyššej možnej miere reflektuje aktuálne potreby praktického výkonu. Zameranie cudzieho odborného jazyka reflektuje požiadavky praxe a ťažisko obsahového zamerania predstavuje terminológia z oblastí jednotlivých policajných služieb, a to všeobecnej kriminality, počítačovej kriminality, dopravných nehôd, cezhraničnej kriminality, obchodovania s ľuďmi, násilnej kriminality, ekonomickej kriminality a drogovej kriminality. Výučba je prezenčná alebo on-line formou – zameraná predovšetkým na terminológiu a odborný jazyk.

Podľa H. Felbera (1986, s. 129) pod pojmom odborný jazyk rozumieme súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v oblasti vymedzenej okruhom istej profesie - vedným odborom (Felber, 1986, s. 129). Kým spisovný jazyk je určený všetkým jeho používateľom, pre odborný jazyk je príznačné, že na jeho porozumenie je potrebný určitý stupeň odborného vzdelania alebo aspoň všeobecný rozhľad v danom odbore, pretože termíny ako pomenovania pojmu spravidla svoj význam len naznačujú. Ich presný význam pozná len odborník, najmä pri menej zvyčajných výrazoch (Poštolková, 1983, s. 11). V rámci potreby vzdelávania sa v odbornom cudzom jazyku vyvstáva otázka, čím sa odborný jazyk odlišuje od bežného jazyka. Odborný jazyk v stručnosti označuje jazyk, ktorým jeho používateľ komunikuje v danom odbore. Sú to určité, najmä terminologické, vedomosti, ktoré verbálne pokrývajú informácie z konkrétneho vedného odboru, sú preň typické a nemusia sa vyskytovať vo všeobecnom jazyku alebo v rámci iných odborov.

V nedávnej a zároveň aj v súčasnej dobe bola prezenčná výučba odsunutá do úzadia a nahradená on-line výučbou. V počiatočných takejto výučby sa vyučujúci museli vysporiadať s rôznymi typmi problémov, no zároveň sa stretli s množstvom výhod on-line výučby. On-line výučba, na jednej strane ochudobnená o priamy kontakt vyučujúceho s edukantmi, no na strane druhej poskytla výhody ako časová úspora, znížené náklady na prepravu a pod. Na základe vlastných pedagogických skúseností konštatujeme, že tento typ poskytol značný priestor pre prácu s doplnkovými materiálmi ako napríklad využívanie rôznych on-line videí a aktuálnych príspevkov o dianí vo svete, súvisiacich s riešenou problematikou a predovšetkým pre aktívne využitie e-learningu.

On-line výučba a e-learning

Nové trendy vo výučbe cudzieho jazyka kladú dôraz na komunikačnú kompetenciu a využitie cudzieho jazyka v kontexte reálnej komunikácie. J. Dolník (1999, s. 153) uvádza, že tento pojem zaviedla pragmalingvistika, ktorá sústredila pozornosť na reálneho používateľa jazyka a jeho schopnosť používať vhodné jazykové prostriedky v istej komunikačnej situácii. Pojem *komunikačná kompetencia* či *jazyková kultúra* objašňuje V. Obert (2003, s. 110) ako „*schopnosť fungovať pri dorozumívaní, vyjadrovaní, schopnosť komunikovať, prístupnosť v komunikácii. Je to potenciálna možnosť, pripravenosť a predurčenosť vstúpiť do procesu oznamovania a spracovania konkrétnych informačných obsahov.*“

Ako najvhodnejšia koncepcia pre vyššie spomenuté doplnkové vzdelávanie on-line sa javí forma e-learningu. Podľa I. Novákovej (2015, s. 33) by „*vyučovací proces mal byť z hľadiska zabezpečenia vysokej kvality výučby, udržiavania pozornosti študenta a zvyšovania motivácie ďalej prehľbovať svoje vedomosti jednoznačne zaujímavý a pestrý. Splnenie tejto požiadavky je možné dosiahnuť uplatňovaním rôznych foriem výučby a používaním učebných pomôcok ako neoddeliteľnej súčasti vyučovacieho procesu.*“ Z tohto dôvodu považujeme e-learning za atraktívnu formu vzdelávania, ktorá zvyšuje motiváciu. E-learningová forma výučby poskytuje viacero faktorov a výhod:

- univerzálnosť, keďže e-learning tvorí systém usporiadaných informácií,
- flexibilita, prostredníctvom ktorej je možné v priebehu času jednotlivé kapitoly dopĺňať o nové poznatky a fakty,
- nižšie finančné náklady, keďže elektronické vzdelávanie značne redukuje náklady na vzdelávanie, dopravu či miesto výučby,
- podpora sebadisciplíny a motivácie, keďže elektronické vzdelávanie podporuje vedomie študentov, že sa nevzdelávajú pretože musia, ale preto, že sa vzdelávať chcú,
- štandardizácia vedomostí,
- vyššia efektívnosť vzdelávania, ktorá znamená, že štúdium prostredníctvom e-learningu aktivizuje zapojenie viacerých zmyslov, a tým zvyšuje zapamätateľnosť/osvojiteľnosť učiva. Študent číta, vidí, počuje, rieši zadané úlohy, testuje sa a dostáva spätnú väzbu. Názorné ukážky sú mnohokrát efektívnejšie ako výklad.

E-learning predstavuje najmodernejší spôsob výučby s využitím informačných technológií. Je to implementácia informačných technológií do vývoja, distribúcie a riadenia vzdelávania alebo výučby. E-learning je efektívnym prostriedkom, ako sa spojiť so študentmi alebo zamestnancami a odovzdať im cenné informácie na diaľku. Toto odovzdávanie informácií sa najčastejšie realizuje prostredníctvom on-line dištančných kurzov. Dištančné vzdelávanie, teda samoštúdium je realizované za pomoci tútora, ktorý je fyzicky oddelený od študujúcich a vzdelávanie iba koordinuje. Podľa I. Novákovej (2015, s. 177) pojmový aparát v oblasti e-learningu ešte nie je ustálený. „*V anglickom jazyku je označovaný ako WBL – web based learning (učenie sa prostredníctvom webu), IL – internet learning (učenie sa prostredníctvom internetu), WBI – web based instruction*

(vyučovanie prostredníctvom webu), CBT – computer based training (vzdelávanie prostredníctvom počítača), CBI – computer based instruction (vyučovanie prostredníctvom počítača), CAL – computer assisted learning (učenie podporované počítačom, či e-distance learning (e-dištančné vzdelávanie), blended learning (zmiešané vzdelávanie), virtual university (virtuálna univerzita) a podobne.“

So vzdelávaním on-line priamo súvisí problematika zvolených edukačných pomôcok a didaktickej techniky. Podľa Novákovej (2015, s. 177) „učebné pomôcky a didaktická technika majú vo vyučovacom procese nezastupiteľné miesto, vzbudzujú záujem o učivo a učenie sa a zatriktívňujú vyučovací proces. Práca s pomôckami prispieva k rozvoju tvorivej činnosti učiacich sa, k rozvoju ich myšlienkových operácií a k formovaniu zmyslových poznávacích procesov.“ Podľa Petláka (1997, s. 276) „didaktická technika (napr. auditívna, vizuálna, audiovizuálna, riadiaca a hodnotiaci technika atď.) pomáha sprostredkovať učebné pomôcky prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov.“ Na základe vyššie uvedeného je možné vysloviť záver, že výučba v akejkoľvek forme je efektívnejšia s využitím učebných pomôcok a s podporou didaktickej techniky. Pre vzdelávanie on-line sa predpokladá využitie informačno-komunikačných technológií (IKT), ktoré sú v súčasnej dobe vo vzdelávacom procese často využívané. Podľa názoru Novákovej (2015, s. 177) platí, že „aj pre vysoké školy je aplikácia IKT prioritou, keďže viac či menej rozhodujú o forme vzdelávania a sú prirodzeným prostredím inovačných učebných procesov.“ Je tomu tak i v prípade využitia vyššie opísaného e-learningového portálu Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Máme za to, že vzdelávanie e-learningovou formou zjednoduší osvojovanie si učiva a zároveň prispeje k vyššiemu počtu učiacich sa a k ich aktívnejšiemu zapojeniu sa do vyučovacieho procesu.

V súčasnosti prevažuje on-line forma výučby, kde je v rámci výučby cudzieho odborného jazyka využívaný e-learningový portál Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, dostupný na intranete Ministerstva vnútra Slovenskej republiky:

Odbor systémov a komunikácií, SITB MV SR
Vitajte na stránkach Odboru systémov a komunikácií, Sekcie informatiky, telekomunikácií a bezpečnosti MV SR, ktoré slúžia hlavne na informovanie používateľov siete MVnet o prevádzke a službách uzla Internet-MVnet.

Dnes je streda, 2 jún 2021, meniny má Xénia/Oxana.

Oznamy	Hľadanie	Rekreácie	Metodické usmernenia
Oznamy Oznam: Pomaturitné zdokonaľovanie štúdiu. 02.06.2021 Výberové konanie a výber v Policajnom zbore Informácie - Výberové konanie a výber v PZ 02.06.2021 Výberové konanie - národní experti Informácie o výberových konaniach na pozície národných expertov. 02.06.2021 Oznam: Úrad EPS MV SR v kooperácii s klubom rakúskych výsádárov pozýva na 10. ročník pochodu KAPRUN v termíne 30.7. 2.8.2021 INFORMÁCIE PRIHLÁŠKA. 02.06.2021 Pripomienkové konanie: Návrh nariadenia Ministra vnútra Slovenskej republiky, ktorým sa mení a dopĺňa nariadenie ministra vnútra Slovenskej republiky č. 120/2012 o činnosti oddelení hraničnej kontroly Policajného zboru v znení neskorších predpisov. 31.05.2021 Nová žiadosť o stotožnenie / pátranie Informácie - žiadosť o stotožnenie 31.05.2021 Nová ponuka práce Informácie - Ponuky práce 31.05.2021 Nový verejný opis vecí Informácie - Zastavenie a ododržanie vecí 31.05.2021 Pripomienkové konanie: Návrh zákona ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 125/2018 Z. z. o registri adrií a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorým sa mení a dopĺňa niektoré zákony. 26.05.2021 Oznam: ÚRAD EPS MV SR dáva do výše pozornosť termíny konania letných biblických táborov. Informácie a prihláška. 26.05.2021 Pripomienkové konanie: Návrh opatrenia ministra vnútra Slovenskej republiky o zriadení tímu posttraumatickej intervencie starostlivosti. 26.05.2021 Pripomienkové konanie: Návrh nariadenia	Hľadanie Google Slovensko Svet Internet Prístup do Internetu zo siete MVnet podľa Nariadenia Ministerstva vnútra SR č. 87 z 5. júna 2013: PHISHING: Metodika na ochranu pred phishingom a inými e-mailovými hrozbami. MVnet Nariadenie MV SR o počítačových sieťach. Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky o riadení prístupu do informačných systémov z externých dátových sietí a účinnosťou od 01.06.2019 Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky o priradení a správe prostriedkov informačno-komunikačných technológií. Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky o omanážení prístupových práv. V zmysle nariadenia MV SR o manažmente prístupových práv, technicky prevádzkovať od 15.6.2020 vyžaduje len tie žiadosti o priradenie, zmenu alebo zrušenie používateľských účtov do informačných systémov, ktoré boli odsúhlasené príslušným gestorom. Garanti IS Používatelia DNS. Metodické usmernenia Metodika postupu polície v prípadoch domáceho násillia [1] Metodická a taktická príručka vykonávania službových zákazov: príslušnosti PZ v polícijnej praxi [2] Metodické pomôcky - DROGY [3] Metodická pomôcka zameraná na postup subjektov v prípadoch poskytovania pomoci obetiam obchodovania a ľudmi [4] Priručka INTERPOLU pre vyšetrenie trestných činov - s ľudmi [5] Metodické usmernenie k postupu pri uplatňovaní práva na náhradu škody, ktorá vznikla neoprávneným vyplatením dávok nemocenského zabezpečenia [6] Správca projektu "Hľadanie detí [7] Metodická príručka na vzdelávanie MZP SZO [8] Metodika E-Kolok [9] Metodická pomôcka pre postup pri sprístupňovaní informácií [10] Oslobovenie od povinnosti mlčanlivosti metodické usmernenie [11] Metodika	Rekreácie Stránka SPSC - REKREÁCIE: http://info.minv.sk/mv/spou-oo-rekre/ Príspevok na rekreáciu. Centrum účelových zariadení: - Stredisko Kremenec Tatranská Lomnica - Stredisko Smrekovec Donovaly - Stredisko Signal Pielšťany - Stredisko Majak Šenec - Stredisko Inštitút verejnej správy Bratislava - Stredisko Krupina Teplický - KRÚ Bystřa Liptovský Ján - KLÚ ARCO Trenčianske Teplice - KLÚ Družba Bardský Kápel Boj proti korupcii KORUPCIA Zákon o ochrane oznamovateľov protispoločenskej činnosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zamestnanecké výhody Nesúhlasná sociálna výpomoc, Návrh sociálna výpomoc, Mamografia, Hypotekárne výhody a poradenstvo zadarmo, Informácia pre zamestnancov o hypotekárnej úvere, Allianz online poisťenie zodpovednosti zamestnanca za škodu pre pracovníkov MV SR, (náhradný prístup). Schengen Schengenskú informáciu na stránke minv.sk, Schengenský informačný systém a SIRENE, Spoločné kontaktné pracoviská. Školy, vzdelávanie Akadémia PZ, SOŠ PZ Bratislava, SOŠ PZ Pezinok, SOŠ PZ Košice, Intenzívne jazykové kurzy, Akreditačná komisia MV SR pre policajné vzdelávanie, --> E-learningový portál katedry jazykov A PZ, Stredoeurópska policajná akadémia (MEPA) N/A. Odbory Odborový zväz polície v SR, Nový odborový zväz polície, ZO OZP Prejzda, ZO OZP Prešov, ZO OZP Trencin, ZO 831 OZP Trnava, ZO 913-1 OZP Liptovský Mikulaj, ZO OZP Nitra, OZP ZO NMNv, Časopis	

Obr. 1 Intranet MV SR



Obr. 2 E-learningový portál

Preukázanými výhodami vzdelávania formou e-learningu je predovšetkým možnosť vzdelávania „on-line“ a „off-line“, bez prítomnosti vyučujúceho. E-learningový portál Katedry jazykov je interaktívnou multimediálnou učebnou pomôckou. Študentom policajných škôl a policajtom vo výkone poskytuje príležitosť na zdokonalenie jazykových zručností a celkové zvýšenie úrovne ich cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie s využitím informačných a komunikačných technológií. Ide o výstup z medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru* (VÝSK. 165) a medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy *Štandardizácia jazykového vzdelávania pre príslušníkov služby hraničnej polície v EÚ* (VÝSK. 150), ktorá bola ukončená v roku 2015 a od toho času je doplňujúcim študijným materiálom Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave.

E-learning pozostáva z troch modulov, pričom prvý modul ponúka vzdelávanie v nemeckom jazyku a slúži na precvičenie terminológie pre potreby dopravnej polície, poriadkovej polície a vyšetrovateľov na úrovni A2 – B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Druhá časť je anglický jazyk pre poriadkovú políciu a dopravnú políciu, je to interaktívna multimediálna učebná pomôcka zostavená na úrovni A2 – B1 a obsahuje odborný jazykový materiál týkajúci sa služby poriadkovej polície. Tretiu časť tvorí anglický jazyk pre hraničnú a cudzineckú políciu vypracovaný na úrovniach A2 – B2 a zameriava sa na problematiku ochrany vonkajších hraníc EÚ. Cieľovú skupinu tvoria príslušníci hraničnej a cudzineckej polície. Cieľom je skvalitnenie výkonu úloh hraničnej polície v EÚ pri zabezpečovaní kontroly na vonkajších vzdušných hraniciach, ako aj zabezpečenie jednotných vzdelávacích štandardov v oblasti výučby odborného anglického jazyka.

V priamej akademickej výučbe e-learningového portálu sú k dispozícii aj ďalšie materiály, ako napríklad učebnice, slovníky a príručky, ktoré sú často využívané aj pre potreby samoštúdia. E-learningový portál je využívaný vo výučbe cudzích jazykov a taktiež v rámci ďalšieho vzdelávania realizovaného Katedrou jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Pre potreby príspevku uvádzame aj niektoré metódy aplikované vo výučbe on-line:

1. metódy samostatnej a autodidaktickej práce – kde metódy učenia sa si volí edukant sám; napríklad samoštúdium, práca s knihou (táto metóda rozvíja čitateľskú gramotnosť, schopnosť robiť si poznámky, zostaviť osnovu prečítaného, reprodukovat' text), štúdium rôznej literatúry (slovníky, encyklopédie, odborné časopisy), samostatné štúdium s využitím techniky (televízia, rozhlas, počítač,

CD).¹ V procese opakovania, upevňovania a precvičovania učiva využiteľné **fixačné metódy**: metóda otázok a odpovedí, písomné opakovanie (napríklad test on-line formou), opakovanie formou rozhovoru, opakovanie s využitím učebnice a inej literatúry, domáce úlohy.² Predpokladáme, že efektívne osvojenie si odbornej terminológie ako aj odborného cudzieho jazyka predpokladá využitie konceptuálneho vzdelávania (vzdelávanie sa v súvislostiach).

2. Konceptuálne vzdelávanie a predpoklad disponovania nástrojmi, ktoré umožňujú vyberať, spracovávať a aplikovať získané vedomosti a schopnosti výrazne zefektívňujú osvojenie si nového učiva. Takáto ambícia môže byť splnená na základe osvojenia si tém, ktoré na seba logicky nadväzujú.

3. Globálne rozvojové vzdelávanie - efektívnym nástrojom vo vzdelávaní vo všeobecnosti je metóda globálneho vzdelávania, ktorá umožňuje prostredníctvom kritickej analýzy meniť uhol pohľadu na analyzovanú problematiku. Pojem kritického myslenia popisujú Urbanovská a Grecmanová (2007, s. 178) ako *“aktívny, interaktívny, usporiadaný a komplexný proces. Metódu charakterizujú ako diferencovanú prácu s informáciami, náhľad na fakty v súvislostiach a využitie všetkých úrovní logických myšlienkových postupov. Myslieť kriticky znamená byť zvedavý, využívať rôzne stratégie zisťovania informácií, kladenie otázok a systematické hľadanie odpovedí, nachádzanie alternatívnych riešení a starostlivé zvažovanie argumentov iných ľudí a skúmanie logiky takýchto argumentov.”* Do roku 2015 bolo kritické myslenie na 4. mieste medzi najpožadovanejšími svetovými kvalitami človeka. Podľa najnovších správ World Economic Forum je kritické myslenie druhou spôsobilosťou budúcnosti spomedzi top desať najpotrebnejších (pozri Kostrubová, 2019, s. 9). Najdôležitejšou črtou kritického myslenia je snaha o pochopenie akejkoľvek informácie v čo najširších súvislostiach. N. O'Hanlon (1988, s. 44) pod schopnosťou kriticky myslieť rozumie súbor zručností, ktoré obsahujú analytické, deduktívne a hodnotiace schopnosti edukanta. Edukant chápe, že na jednu vec sa dá pozeráť z rôznych uhlov pohľadu a miesto toho, aby si z nich vybral jeden konkrétny a ostatné zavrhol, snaží sa rôzne uhly pohľadu analyzovať a pochopiť ich. Kritické myslenie je tiež neustála snaha o zdokonaľovanie vlastného citu pre presnosť vo formulovaní vyjadrení. Výsledkom tejto snahy je štruktúrovaný, konzistentný a logický prejav. Kriticky mysliaci edukant systematicky a pozorne skúma vlastné pohnútky, myšlienkové pochody a vznik vlastných názorov a rozhodnutí. A na základe tohto pozorovania potom formuluje svoje závery.³ Pre čo najefektívnejšie osvojenie si terminológie v rámci odborného cudzieho jazyka je nevyhnutné pridržiavať sa nasledovných zásad, ktoré uvádzajú Čáp a Mareš (2001, s. 656):

- aktívnosť učenia sa – každý edukant je do učenia aktívne zapojený vlastnou činnosťou a myšlienkovou aktivitou, ktorá predpokladá osobnú motiváciu a angažovanosť;
- konštruktívnosť – edukant buduje na predchádzajúcich skúsenostiach, jeho doterajších vedomostiach, nakoľko učenie je vytváraním (konštrukciou) nových poznatkov a ich následným zabudovaním do už existujúceho poznatkového systému;
- kumulatívny – vedomosti, spôsobilosti a zručnosti na seba nadväzujú;
- zacielenosť – edukant vie, čo je cieľom učenia (sa) a s daným cieľom sa stotožňuje;
- situovanosť učenia – vzdelávanie prebieha vždy v konkrétnom kontexte, ktorý edukanta ovplyvňuje a ktorý je potrebné pri vzdelávaní zohľadniť;
- autoregulatívnosť – edukant postupne preberá zodpovednosť za svoje vlastné vzdelávanie sa, pričom zohľadňuje rôzne predpoklady a štýly učenia sa.

Elektronická forma výučby poskytuje taktiež priestor pre prácu s obrazovým materiálom a inštruktážne videá, ktoré sú prostriedkom dynamickej projekcie a patria k názorno-demonštračným metódam. Podľa Červenkovej (2013, s. 54) táto skupina metód *“potvrďuje dôležitosť zmyslového vnímania javov a uprednostňuje praktické poznávanie skutočností. Pri osvojovaní si učiva*

¹ Spracované podľa: pakamodra.edupage.org/files/Vyucbove_metody.doc

² Spracované podľa: pakamodra.edupage.org/files/Vyucbove_metody.doc

³ Spracované podľa: *Čo je kritické myslenie* - Akadémia kritického myslenia (kritickemyslenie.sk)

rešpektujeme jednu z hlavných didaktických zásad – názornosť.” Výhodou inštruktážnych videí oproti prezenčnej forme inštruktáže je možnosť viacnásobného opakovania, pozastavenia, spomalenia, doplnenia vysvetľovaného učiva zjednodušujúcimi nákresmi, popisom, vysvetlením, komentárom.

Záver

Ambíciou tohto príspevku je poukázať na výhody e-learningového vzdelávania v rámci doplnkového vzdelávania on-line formou a zároveň informovať o niektorých aspektoch týkajúcich sa výhod v rámci výučby odborného cudzieho jazyka v podmienkach Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Príspevok je venovaný aj niektorým metódam využitým/využitelným vo výučbe on-line a konceptuálnemu a globálnemu vzdelávaniu. Pri prezentácii odborného cudzieho jazyka a terminológie zohrávajú dôležitú úlohu zásady, pomocou ktorých je edukant schopný efektívne si osvojiť prezentovaný obsah.

Literatúra

- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- ČERVENKOVÁ, I. 2013. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul
- FELBER, H. 1986. Všeobecná teória terminológie. In: *Kultúra slova, 1986, roč. 20, č. 5. s. 129*.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- KOSTURKOVÁ, M. 2019. *Stratégie rozvoja kritického myslenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- NOVÁKOVÁ, I. a kol. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave.
- OBERT, V. 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana.
- O'HANLON, N. 1988. The Role of Library Research Instruction in Developing Teachers Problem Solving Skills. In: *Journal of Teacher Education, November-December, 45 (6), 44 – 49*.
- PAŘÍZEK, V. 1984. *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*. Praha: SPN.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
- POŠTOLKOVÁ, B. et al. 1983. *O české terminologii*. Praha: Academia, s. 11.

Kontakt:

Mgr. Katarína Zimmermannová, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Email: katarina.zimmermannova@akademiapz.sk

PLAGIÁTORSTVO V PREKLADOCH UMELECKEJ LITERATÚRY

PLAGIARISM IN TRANSLATION OF LITERARY TEXTS

VERONIKA PÁLOVÁ

Abstrakt

Plagiátorstvo je jeden z najvážnejších etických problémov nielen na akademickej pôde, ale i v prekladoch. Štúdia sa zaoberá komparáciou štúdií a analýz plagiátorstva v prekladoch, zároveň opisuje postupy odhaľovania a riešenia plagiátorstva. Výskum venuje pozornosť aj historickým zmenám koncepcie plagiátorstva v prekladoch a skúma následné konsekvencie. Predmetom štúdie je aj problematika retranslácie.

Kľúčové slová: plagiátorstvo v prekladoch, autorstvo, originál, retranslácia.

Abstract

Plagiarism is considered one of the most serious ethical violations not only in academia, but also in translations. The study deals with a comparison of studies and analyses of plagiarism in translations, furthermore it describes procedures to detect and solve plagiarism. Attention is also paid to the historical changes of conception of plagiarism and its consequences. The subject of the study is also the issue of retranslation.

Keywords: plagiarism in translations, authorship, original, retranslation.

Úvod

Plagiátorstvo je najmä v dnešných časoch známe v seminárnych a záverečných prácach študentov či v štúdiách akademikov. Ide o pomerne častý problém vyskytujúci sa nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí a patrí medzi najzávažnejšie porušenia autorských práv na akademickej pôde. S problémom plagiátorstva sa nestretávame iba medzi vedcami či pedagógmi. Nedávno medializované dôkazy o plagiátorstve v záverečných prácach slovenských i zahraničných verejných činiteľov a známych osobností vypovedajú o rozsiahlej závažnosti. Na Slovensku sa na rozdiel od ostatných štátov tak skoro zrejme nedočkáme adekvátneho riešenia a sankcií uplatnených voči plagiátorom. Kým v zahraničí mnohí významní predstavitelia jednotlivých vlád rezignovali po odhalení plagiátorstva v ich prácach, na Slovensku väčšina plagiátorov stále ostáva vo svojich funkciách, navyše bez akékoľvek potrestania (Novotný, 2020). Mediálne publikované kauzy pomohli zvýšenému záujmu o túto problematiku (Sousa-Silva, 2014) a prispeli k zefektívneniu procesov na odhalenie plagiátorstva.

S problémom odpisovania sa stretávame aj v prekladateľských prácach. Prekladatelia neraz použijú prekladateľské riešenia z prekladov iných prekladateľov bez uvedenia autorstva. Ide o pomerne málo prebádanú oblasť na poli translatológie a predovšetkým kritiky prekladu. Na odhalenie odpisovania v novších prekladoch je často potrebná manuálna kontrola či použitie špeciálnych programov, bez nich by však nebolo možné dokázať porušenie originality pôvodného prekladu. V prekladateľskej praxi na Slovensku dochádza k odpisovaniu nielen zo starších slovenských prekladov, sú známe prípady aj odpisovania z českých prekladov, ktorými sme sa zaoberali vo vlastných záverečných prácach počas predchádzajúcich vysokoškolských štúdií. I v zahraničí existujú preklady disponujúce neoprávnene získanými prekladateľskými riešeniami. Náš príspevok sa preto zaoberá postupmi lingvistov a prekladateľov analyzujúcich plagiátorstvo v preklade.

V prekladateľskej praxi sú známe prípady plagiátorstva založeného na kopírovaní z prekladu iného jazyka (napr. odpisovanie slovenských prekladateľov z prekladov českých prekladateľov), na ktoré upozornil aj Jiří Levý (Levý, 1963). Podľa Turellovej (2008, 2004) najznámejšie prípady plagiátorstva sú preklady z jedného do druhého jazyka bez uvedenia autorstva pôvodného textu pod domnienkou, že autorom originálneho/preloženého textu je samotný prekladateľ. Ide zároveň o jednu z najčastejších foriem plagiátorstva v preklade (2008, s. 271.), Sousa-Silva to nazýva „translingválnym plagiátorstvom“ (2014, s. 72; 2013). Štúdie Marie Turellovej sa považujú za jedny z najvýznamnejších analýz prípadov plagiátorstva na poli translatológie. Turellová patrila medzi popredné osobnosti translatológie. V Španielsku založila prvé forenzné lingvistické laboratórium na Inštitúte aplikovanej lingvistiky na Univerzite Pompeu Fabra v Barcelone (Gavallová a Coulthard 2014, s. 188).

Podľa Turellovej (2012) musia byť postupy na odhalenie plagiátorstva preložených textov, najmä literárnych, vzhľadom na komplexnú povahu prekladu nevyhnutne rozdielne. Na odhaľovanie plagiátov preložených literárnych textov sa využívajú kvalitatívne aj kvantitatívne postupy. Len čo sa zistí kopírovanie, text sa stáva forenzným dokumentom (2012, s. 536). Pre forenznú lingvistiku predstavuje plagiátorstvo komplexný problém (2008, s. 273). Turellová vymedzuje termíny ako „kopírovanie ideí“ a „lingvistické plagiátorstvo“ (2012, s. 536). Kopírovanie ideí predstavuje jednoducho použitie myšlienok z umeleckého či vedeckého diela v inom diele ako vlastné (2012, s. 536). Neslávne známy je napríklad súbor poviedok „The Legend“ ocenennej juhokórejskej autorky Kyung-sook Shinovej (1996) obvinenej z plagiátorstva. Jedna z poviedok obsahuje totožnú pasáž s poviedkou „Patriotism“ (1961) japonského autora Yukio Mishima. Po obvineniach a kompromitujúcich totožných ukážkach sa juhokórejská autorka ospravedlnila (Sang-Hun, 2015). Uvedený príklad môžeme klasifikovať podľa danej terminológie ako kopírovanie ideí.

Pri lingvistickom plagiátorstve vychádza Turellová (2012) zo štúdií Menascheho (1977) a Roiga (2006). K vymedzenému plagiátorstvu dochádza napríklad pri kopírovaní rovnakých slov, slovných spojení či pri kopírovaní originálnej syntaxe s pozmenenými slovami za synonymá (2012, s. 538 – 539). Podľa Turellovej je nízka pravdepodobnosť existencie totožných fráz a viet u dvoch rôznych autorov či prekladateľov. Turellová ďalej špecifikuje aj pojem „samoplagiátorstvo“, nastávajúce pri opätovnom použití vlastného materiálu nanovo publikovaného ako nový, ktorý už bol v minulosti publikovaný (2012, s. 539).

Významnou štúdiou Turellovej je zdokumentovaný prípad plagiátorstva (2004) v preklade založenom na neprávoplatnom použití iného prekladu. Ide o analýzu prekladov Shakespearovho Juliusa Caesara do španielčiny. Za prvým prekladom stojí Pujante (1987), druhý preklad vyšiel o rok neskôr (Vázquez Montalbán 1998). Neskorší preklad na základe forenznej lingvistickej analýzy označil v r. 1993 za plagiát aj Najvyšší súd Španielska (2008, s. 271). Turellová uplatnila pri analýze prekladov rovnako kvalitatívne, ako aj kvantitatívne postupy. Kvalitatívne postupy podľa nej zahŕňajú analýzu prekladu literárneho diela ako celku v porovnaní s predošlými prekladmi a zároveň aj rozbor jednotlivých jednotiek analyzovaných podľa syntaktického, sémanticko-pragmatického a rétorického kritéria, patrí sem aj analýza skopírovaných originálnych prekladateľských stratégií (2012, s. 541). Svoje teoretické myslenie potvrdzuje Turellová vlastnou analýzou jednotlivých prekladov stručnou charakteristikou prekladov Juliusa Caesara (prekladatelia: Astrana Marín, Valverde, Pujante a napokon Vázquez Montalbán). Pri komparácii jednotiek a celkov Turellová analyzovala jednotlivé verše každého prekladu vrátane jednoslovných a viacslovných kalkov. Odpisovanie u Vázquesa Montalbána z Pujantovho prekladu je na základe komparácie očividné. Turellová demonštruje plagiátorstvo konkrétnymi príkladmi od jednoslovných a viacslovných lingvistických jednotiek po verše takmer či úplne identické so starším prekladom. Závažným dôkazom plagiátorstva je i kopírovanie morfológických prekladateľských riešení, ktoré uplatnil Pujante vo svojom preklade, na rozdiel od ostatných prekladateľov (napr. použitie druhej osoby v singulári v preklade), rovnaké riešenie skopíroval aj Montalbán. Zo syntaktického hľadiska je pre Turellovú zaujímavé zistenie, ako Pujante a následne Montalbán odbočili od pôvodnej

Shakespearovej vetnej štruktúry. Z rétorického hľadiska upozornila Turellová na použitie Pujantových „slovných hračiek“ v Montalbánovom preklade, skopírovaných bez akýchkoľvek zmien. Medzi kvalitatívne postupy odhaľovania plagiátorstva patria podľa Turellovej aj prevzaté adície a eliminácie v preklade (2012, s. 542 – 549).

Medzi kvantitatívne postupy na detekciu plagiátorstva patria podľa Turellovej nástroje a techniky na odhalenie textovej podobnosti, napríklad CopyCatch. Ide o komparáciu textov na základe princípu zdieľanej, prekrývajúcej sa lexiky. Viac ako 50-percentná podobnosť naznačuje, že došlo k výpožičkám medzi textami. V prípade sporného španielskeho prekladu až 83,9 percent lexiky je totožných. Je však nutné poznamenať, že aj ostatné preklady sa vyznačujú vysokou mierou zdieľanej lexiky – nad 50 percent (2012, s. 549 – 550). Komparáciou kvalitatívnych a kvantitatívnych metód na odhalenie plagiátorstva konštatuje Turellová, že kompletnú charakteristiku prekladov umožňujú predovšetkým kvalitatívne metódy, napríklad pri analýze doslovných či rétorických a vzletných prekladoch. Kvalitatívne postupy sú nevyhnutné pri rozbere štylistických a figuratívnych prostriedkov (Turell 2012, s. 556). Podobne aj detekcia syntaktických, sémantických a pragmatických štruktúr či detekcia adícií a eliminácií v prekladoch je možná skôr vďaka kvalitatívnym postupom. Pozitívom kvantitatívnych postupov je najmä štatistický prehľad prekrývajúcej sa lexiky vrátane jedinečných prekladateľských riešení, či už jedno- alebo viacslovných, prevzatých iným prekladateľom (2012, s. 557).

Podľa Venutiho (1995) neslávne známy prípad plagiátorstva je publikácia Tarchettiho príbehu „Il mortale immortale (dall'inglese)“, vydaná v dvoch vydaniach – 21. júna a 31. augusta v roku 1865. Druhé vydanie malo uvedené práve Tarchettiho meno, vyvolávajúc zdanlivý dojem autorstva. V skutočnosti išlo o jeho taliansky preklad gotického príbehu „The Mortal Immortal“ od Mary Wollstonecraft Shelleyovej, ktorý prvýkrát vyšiel v angličtine v 1833. Tarchetti podľa Venutiho síce modifikoval určité prvky príbehu – mená dvoch hlavných postáv pozmenil, použil iný dátum či vynechal určité slová a pridal vlastné. Ako však poznamenáva Venuti, tým, že Tarchetti neuviedol publikáciu ako preklad, sa dopustil plagiátorstva. Navyše aj syntaktická a lexikálna výstavba Tarchettiho publikácie nesie blízku podobu anglického originálu (1995, s. 134 – 135). Paradoxne Tarchetti ako prekladateľ ostáva neviditeľný (1995, s. 152). Venuti skúmal pri preklade i Tarchettiho motívy. Práve finančné ťažkosti, vychádzajúc z Berenga (1980), uvádza ako možný hlavný dôvod. Publikácia vlastného, originálneho diela mohla byť finančne prospešnejšia ako publikácia prekladu (1995, s. 136). Kritickým bodom výskumu je pre Venutiho i výber diela na preklad/jeho kopírovanie. Plagiátorstvom diela ženskej autorky nastáva podľa Venutiho patriarchálne oslabenie postavenia žien (1995, s. 138). Ilúziu Tarchettiho autorstva zintenzívňuje propagácia jeho prekladu ako prvého gotického diela v taliančine, ktoré vystupuje v opozícii voči dominantnému realizmu (1995, s. 152).

Do akej miery môže prekladateľ legitímne použiť predchádzajúce verzie prekladov a kedy môžeme konštatovať, že dochádza k plagiátorstvu v preklade, si ako výskumné otázky kladú aj štúdie Lauren G. Leightonovej (1994). Pri novom preklade zahraničného diela sa podľa Leightonovej od prekladateľa očakáva, že je oboznámený so staršími prekladmi daného diela, aby sa nevyhnutnosť nového prekladu potvrdila. Samozrejme, do istej miery je prekladateľ ovplyvnený predchádzajúcimi prekladmi a bolo by nerozumné pokúsiť sa nanovo preložiť do novej verzie už dokonale preložený verš. Hranice vymedzujúce plagiát od tvorivého diela však nie sú jasne vymedzené (1994, s. 69). Vychádzajúc aj zo štúdií Jiřího Levého (1963), plagiátorstvo sa v prekladoch vyskytuje častejšie, je však náročnejšie ho v preklade identifikovať (Levý 1963, s. 67). Podľa Leightonovej mnohí prekladatelia v niektorých prípadoch súhlasia s použitím predchádzajúcich prekladov. Michael H. Heim (1982, s. 342, cit. podľa Leightonovej 1994, s. 70), tvrdí, že prekladateľ je oprávnený nahliadnuť do starších prekladov daného diela. Theodore Savory dokonca tvrdí, že ak sa ukáže potreba nového prekladu, má prekladateľ určite použiť predchádzajúce preklady (1968, s. 54, cit. podľa Leightonovej 1994, s. 70). Podľa Jurija Levina však „všetky výsledky predchádzajúcich prekladov sú nulové a nepripustné“ (Levin 1963, s. 8, cit. podľa Leightonovej, 1994, s. 71).

Leightonová vo svojej štúdii demonštrovala odpisovanie v preklade Puškina do angličtiny (*The Bronze Horseman: Selected Poems of Alexander Pushkin*), ktorého autorom je D. M. Thomas (1982). Preklad pozostáva z desiatich Puškinových básní a tridsiatich ôsmich lyrických básní. Thomas v úvode priznáva tendenciu zachovať skôr povahu než formálnu výstavbu Puškinových básní. Z formálneho hľadiska upozorňuje Leightonová na Thomasovu náhradu štvorstopového jambu za anglický štvorstopový verš až rým či úplnú absenciu rýmu alebo štvorstopového verša. Hoci Thomasov preklad zožal v Anglicku a Severnej Amerike úspech, Leightonová upozorňuje na kritiku Thomasovho prekladu z pera Simona Karlinského (1982), ktorá poukázala na plagiátorstvo v jeho preklade (1994, s. 71). Koniec prvej časti Thomasovho prekladu je v skutočnosti odpisom staršieho prekladu Johna Fennella (1964). Komparáciou staršieho a novšieho prekladu Karlinsky zreteľne demonštruje odpisovanie – jediné zmeny nastali iba v troch spojeniach, ostatné časti sa vyznačujú jemnou reorganizáciou či až doslovným odpisom. Karlinsky podľa Leightonovej našiel podobnosti aj s prekladom iného prekladateľa, Waltera Arndta (1972), pričom Thomas dokonca skopíroval aj nesprávne preložené pasáže (1994, s. 72). Hoci Thomas priznal, že bol Fenellovým prekladom vo veľkej miere ovplyvnený, podľa Karlinského mal Thomas ostatných prekladateľov uviesť ako spoluprekladateľov (Karlinsky 1982, s. 24, cit. podľa Leightonovej 1994, s. 73). Thomasova promptná reakcia na kritiku jeho prekladu očakávane priniesla obhajobu vlastného prekladu, v ktorej obvinil Karlinského z perzekúcie na spôsob sovietskeho štýlu (1994, s. 73). O prípade sa môžeme dozvedieť viac aj v novinovom článku *The New York Times* (McDowell, 1982), kde sa k prekladu vyjadril aj sám Arndt, profesor ruštiny. Takisto našiel podobnosti medzi svojím a novším prekladom. Osobitne ho zaujal pravopis slova „Ak-Kerman“, pretože to bol sám Arndt, ktorý prišiel s verziou obsahujúcou spojovník. Podľa Arndta Thomasa dokonca väčšmi ovplyvnili existujúce preklady ako sám Puškin. Michael Heim v *The Nation* (Heim 1982, cit. podľa Leightonovej, 1994, s. 74) konštatuje, že preklad je nevyhnutná forma legálnej imitácie, hoci sa pár podobností môže nájsť – reprodukovaním predchádzajúcich prekladateľských riešení cez slová či frázy. Thomasov preklad je však neospravedliteľne podobný s prekladom Arndta a aj iných prekladateľov – Nancy Amphouxovej a Dimitryho Obolenského. (1982, s. 342, cit. podľa Leightonovej, 1994 s. 74 – 75). Leightonová konštatuje plagiátorstvo pri preklade viacerých básní: často sa mnohé časti jednotlivých básní vyznačujú doslovným odpisom, kým zvyšok obsahuje malé, nepatrné zmeny. Niekedy je jedinou zmenou alternácia formálnej výstavby (napríklad takmer doslova skopírované verše nie sú rozdelené do piatich riadkov, ale do troch (1994, s. 76 – 77)). V závere svojej štúdie Leightonová konštatuje, že za plnohodnotný preklad nemôžeme považovať kombináciu predchádzajúcich prekladov ani (kozmetické) zmeny nezaručujú skutočne nový preklad, stále ide iba o zlepšenú či zrevidovanú verziu. Ak prekladateľ nahliadne do predchádzajúcich verzií, má túto skutočnosť priznať. Pri kopírovaní treba požiadať o povolenie a nezabudnúť na informovanie čitateľa o pôvodnom autorovi kopírovaného prekladateľského riešenia. Podľa Leightonovej je zároveň dôležité, aby si prekladatelia vedeli obhájiť nevyhnutnosť nového prekladu (1994, s. 81 – 82).

Sahin, Dumanová a Gürses a ich štúdia (2015) takisto prispela k významným analýzám kamufláže neetických postupov v preklade. Rastúci počet literárnych diel na tureckom knižnom trhu s prekladom pochybného, plagiátorského pôvodu je enormný. Za väčšinou retranslácií je hlavne komerčný zisk (Bellos 2011, s. 295, cit. podľa Sahin et al., 2015, s. 194 – 195). Podľa Montiho existujú popri univerzálnej snahe doceliť kvalitnejší preklad i faktory ako archaizácia jazyka či nová percepčia textu (Monti 2011 cit. podľa Sahin et al., 2015, s. 195), na čo poukazuje aj Jianzhongová (2003). Je vysoko pravdepodobné, že ak prekladateľ siahne po predchádzajúcej verzii, predošlé prekladateľské riešenia môžu ovplyvniť nový proces prekladania (vychádzajúc z Leightonovej, 1994, s. 69, 2015, s. 196). Podľa autorov štúdie je preto opodstatnené uvažovať o plagiátorstve. Medzi najpoužívanéjšie techniky plagiátorstva zaraďujú kombináciu predošlých prekladov, kondenzáciu dlhšieho textu napríklad vynechaním príhovoru predchádzajúceho prekladateľa či náhodne vyselektovaných slov alebo pasáží z pôvodného prekladu (2015, s. 201). Praktická časť ich štúdie je založená na analýze prekladov bestsellerov a diel svetovej klasiky, ktoré vyšli v celoštátnych

novinách (Star). Knihy boli vydané vo vydavateľstve Kenta Publishing House (Kenta Yayinevi) s medzinárodnými štandardnými číslami kníh. Autori štúdie analyzovali inventár všetkých retranslácií, ako aj cenu novinami vydaných prekladov (v porovnaní s cenami originálnych prekladov). Rovnako analyzovali aj informácie o prekladateľovi a prípadné poznámky pod čiarou či prekladateľov úvod a obálky kníh. Autori zároveň skúmali prvých päť strán na začiatku a konci knihy, zároveň aj päť strán zo strednej časti knihy (2015, s. 203 – 205). Konkrétne dôkazy poukazujúce na plagiátorstvo vybrali z prekladov Balzaca, Dickensa a Dostojevského na základe komparácie s ich originálnymi verziami a pravými prekladmi. Prvá skutočnosť, na ktorú autori poukazujú, je absencia informácií o prekladateľoch. Za zarážajúce považujú aj fakt, že jedna osoba preložila až jedenásť diel z danej edície. K dispozícii však nie sú žiadne informácie o danej osobe v oficiálnej databáze prekladateľov a autori nič nenašli ani na internete. Chýbajú aj prekladateľské poznámky, ktoré sa vyskytujú v skutočných prekladoch. Rovnako zaujímavé je zistenie, že mnohé preklady vyšli v tom istom roku u dvoch rôznych vydavateľov (Akvaryum Publishing House a Kenta) so zhodujúcimi sa stranami. Komparáciou preložených textov autori zistili navyše podobnosť aj s i inými vydavateľstvami a autori sa oprávnené pýtajú, či analyzované diela Kenta Publishing House sú plagiátom plagiátov (Sahin et al. 2015, s. 203 – 206).

Analýza prekladov Otca Goriota preukázala, že novší preklad Sevim Özgürovej (2006) je reprodukciou staršieho prekladu Nahida S. Örika. Özgürová iba pozmenila staršie slová za súčasné, pričom syntaktická štruktúra viet ostáva rovnaká ako v pôvodnom preklade. Popri chýbajúcom predslove či poznámkach autori štúdie nenašli ani informácie o prekladateľke. Pri preklade Dickensovho Starožitníckeho obchodu (jeho autorom je Elif Zıncırkıran) autori konštatujú kondenzáciu pôvodného prekladu Azize Berginovej (1970; pôvodné vydanie je ešte staršie, z roku 1955, preklad: Maarif Yayınları). Nový preklad obsahuje len pár jemných zmien niektorých výrazov a slovosledu výrazných hlavne na začiatku diela bez zásahu do syntaktickej roviny textu. Plagiátorstvo je evidentné aj pri preklade verba „uniknúť“. Pôvodný preklad sa vyznačuje posunom a verbum je preložené ako „zmiznúť“, pričom rovnaký postup sa nachádza i v novšom preklade. Aj tento príklad slúži ako evidentný dôkaz plagiátorstva. Výrazným negatívnym posunom pri tomto preklade sú aj chýbajúce dve tretiny pôvodného textu. Ako tretia vzorka poslúžil autorom preklad Dostojevského diela Zápisky z podzemia. Pri tejto knihe chýba meno prekladateľa, čo pre autorov predstavuje možnú existenciu plagiátorstva, hoci je uvedené meno grafika obalu. Tento preklad sa však vyznačuje voľným prepracovaním originálneho prekladu a výrazne sa odlišuje od ruského originálu. Z cenového hľadiska je zaujímavé zistenie, že ceny kníh predávaných novinami sú výrazne nižšie ako ceny pravých prekladov (Sahin et al. 2015, s. 204 – 212).

Česká prekladateľská obec (Obec překladatelů) udeľuje každoročne anticenu Skřípec prekladom so závažnými nedostatkami, ako aj prekladom porušujúcim autorské práva (anticena Šřípec, 2021). Štúdie zaoberajúce sa plagiátorstvom v preklade odhaľujú viaceré „výpožičky“ medzi novšími a starším prekladmi. Analýza prekladov (Podaný, 2014) Jany Eyrovej (preklady: Petr Polák, 2013 a Jarmila Fastrová, 2007) ukázala plagiátorstvo v novom preklade pri prevzatí špecifických prekladateľských riešení Fastrovej, ktoré absentujú v origináli, napriek tomu existujú v Polákovom preklade. Podaný síce konštatuje nekonzistentnú mieru podobnosti medzi novším a starším prekladom, ani „maskovanie“ však podľa Podaného nepomohlo Polákovi zakryť neetický prekladateľský postup. Fastrová v preklade počestila vlastné mená postáv a reálií, kým Polák ponechal pôvodné anglické mená. Pri postave St. Johna Riversa chcela Fastrová poukázať na nezvyčajnosť takého pomenovania a ako prekladateľské riešenie použila meno „Jan Křtitel Rivers“. Skutočnosť, že v Polákovom preklade existuje „John Křtitel“ poukazuje na nedbanlivé odpisovanie bez verifikácie originálu. Iným prípadom neoprávneného použitia staršieho prekladu je doslovné kopírovanie básní, ktoré preložila Fastrová. Treba poznamenať, že Podaný analyzoval aj prekladovú tvorbu Poláka. Zarážajúcim faktom pre Podaného bola i diverzita diel, ktoré prekladal Polák – Jana Eyrová a dve zbierky fantastických poviedok Roberta E. Howarda. Tu vyslovil Podaný podozrenie, že aj pri preklade fantastických poviedok došlo k plagiátorstvu kopírovaním zo staršieho prekladu.

Richard Podaný (2005) hodnotil aj české preklady Malého princa (Zdeňka Stavinohová, 1959 a Milan Sasák, 1998). Podaný preukázal nielen kopírovanie formálnej výstavby prekladov či kopírovanie „odvážnych“ prekladateľských riešení, ale odpisovanie tých chybných, čo podľa Podaného potvrdzuje teóriu o existencii plagiátorstva dokázaného na základe opakovanej chyby z predošlej verzie. Z formálnej stránky textov považuje Podaný za plagiátorstvo aj odpisovanie „technických drobností“, napríklad troch bodiek (Stavinohová doplnila čiarky za tri bodky, rovnako aj Sasák, totožné prekladateľské postupy sú napríklad pri odsekoch medzi dvojbodkou a priamou rečou). Podaný kriticky pristupuje aj k prekladom adjektív, kde je možností rôznych prekladateľských riešení viac, napriek tomu sa rovnaké adjektíva vyskytujú aj u Sasáka.

V našej štúdií rovnako nemôžeme vynechať Levého kritiku prekladu (1963) a prínos jeho teoreticko-metodologických a praktických postupov. Pri komparácii prekladov Lermontovej básne Parus (preklad: J. Prokeš, 1875 a preklad: L. Brož, 1875) poukazuje Levý na zjavnú zhodu v rýmoch novšieho prekladu od L. Broža (1963, s. 68).

Treba poznamenať, že plagiátorstvo v prekladoch umeleckej literatúry predstavuje v slovenskej translatológii veľmi málo prebádanú oblasť výskumu. Prípadné dôkazy demonštrujúce odpisovanie v preklade by mali vychádzať najmä z kvalitatívnych a kvantitatívnych postupov. Nemôžeme však konštatovať, že neexistujú hypotézy o možnom plagiátorstve preklade. Už mnohé záverečné študentské práce, ktorými disponuje Centrálny register záverečných prác, obsahujú komparáciu novších prekladov so staršími.

Na to, aby sme mohli uvažovať o plagiátorstve v preklade, sú potrebné aspoň dva preklady. Na základe vzájomnej komparácie a analýzy prekladateľských postupov v prekladoch môžeme posúdiť a demonštrovať možné odpisovanie. Z časového hľadiska ide o náročnejšiu úlohu, keďže nemáme k dispozícii register všetkých prekladov umeleckej aj vecnej literatúry. Každý preklad si vyžaduje vyhľadanie jeho možného predchodcu alebo „dvojičky“ v zoznamoch knižných diel v knižniciach či v špecifických predajniach. Ak uvažujeme o existencii odpisovania importovaného z iného jazyka, výskum je ešte náročnejší. Navyše mnohé preklady sa nanovo vydávajú iba v graficky pozmenenej publikácii. Koskinenová a Paloposki (2010) poukazujú na problém vágneho rozlišovania medzi retransláciou a revíziou, respektíve mnohé preklady sa označujú oboma termínmi. Retranslácia ako častý dôsledok „starnutia prekladu“ je predmetom záujmu mnohých translatologických teórií. Koskinenová a Paloposki uvažujú o retranslácií ako o produkte a zároveň aj procese (Koskinenová, Paloposki, 2010). Ak vychádzame zo štúdií Bensimona a Bermána (Koskinenová a Paloposki, 2001), prvé preklady sa podľa Bensimona (1990) často vyznačujú naturalizáciou zahraničnej tvorby, funkčne integrujú jednu (novú, cudziu) kultúru do druhej. Implikácia nových kultúrnych zložiek už nemusí predstavovať hlavnú doménu neskorších prekladov. Retranslácia podľa Bermána (1990) predstavuje spôsob dosiahnutia dokonalejšieho prekladu (Bensimon, Berman, cit. podľa Koskinenovej a Palopoského, 2001, s. 27 – 28) Anthony Pym (1998) rovnako uvažuje o dvojakej retranslácií. Pymova terminológia klasifikuje retransláciu ako aktívnu a pasívnu. Preklady rovnakého textu pre rôzne publiká predstavujú pasívnu retransláciu, kým preklady rovnakého textu pre totožné publikum reprezentujú aktívne retranslácie (1998, s. 82).

„Lepší“ preklad by mal byť nepochybne hlavným zámerom retranslácie. Existencia nedôsledných prekladov s povrchnými prekladateľskými riešeniami (a často neoprávnene získanými) vyvracia paušálnu tézu. Je zjavné, že (iba) demonštrácia dôkazov o plagiátorstve nie je optimálnym riešením. Zabehnutý kolos publikácie, predaja a mnohokrát i spracovania literárneho diela vo filmovej/seriálovej... podobe je často nezastaviteľný. Samozrejme, dôvodom na retransláciu môže byť okrem starnutia prekladu a nevyhnutnosti vyriešiť prekladateľské chyby starších verzií aj potreba inej perspektívy prekladu. Napríklad feministicky orientované hnutia sprístupnili niektoré skoršie tvorivé diela a preklady ženských spisovateliek a prekladateľiek ignorované v minulosti. Nanovo dokonca preložili z feministickej perspektívy napríklad kľúčové pasáže z Biblie (Meng, 2019, s. 3).

Plagiátorstvo je podľa Coultharda a Johnsonovej (2007) výsledkom najmä sociolingvistických zmien za posledných 600 rokov. Z ústnej podoby danej kultúry sa prešlo na

písomnú, ku ktorej výrazne prispel aj vynález kníhtlače (Coulthard a Johnsonová, 2007, s. 185). Literárne diela sa spočiatku odovzdávali niekoľkokrát ústne, vytvárajúc zakaždým jedinečnú, modifikovanejšiu verziu. Ako však Coulthard a Johnsonová upozorňujú, vynález kníhtlače automaticky neznamenal uznanie autorstva jednotlivých diel. Shakespeare neuznal zdroje, ktoré ho inšpirovali k svetoznámych dielam, a nik ho ani v jeho časoch neobvinil z plagiátorstva. Až s príchodom vydavateľov nastali prvé zmeny vedúce k The Licensing Act („licenčný zákon“) v roku 1662 a napokon britská kráľovná Anna uzákonila ochranu autorských práv, ktorá je v platnosti od roku 1710 (Coulthard a Johnsonová, 2007, s. 185 – 186).

Levý prirovnáva prekladanie k opakovanej činnosti vytvárajúcej interpretačnú tradíciu, najmä pri prekladaní známejších diel. Každý prekladateľ podľa Levého nadväzuje na predošlé preklady a „poučuje sa na jejich zkušenostiach, prípadne, podléhá jejich omylům“ (Levý, 1963, s. 65 – 66). Ak je plagiátorstvo krádežou umeleckej činnosti, uvažujeme o plagiátorstve aj ako o krádeži „identity“ pôvodného prekladateľa. Prekladateľova prítomnosť v texte je zjavná v každom slove (Hermans 1996, s. 9, cit. podľa Bakerovej, 2000, s. 245), jestvuje v preklade ako mediátor medzi dvoma kultúrami (Nordová 1997) a vytvára dielo s určitou hodnotou. Levý rozlišuje medzi prekladom ako dielom a prekladom ako procesom, pričom „*překlad jako dílo je umělecká reprodukce, překlad jako proces je původní tvoření, překlad jako umělecký druh je pomezí případ na rozhraní mezi uměním reprodukčním a původně tvůrčím*“ (Levý, 1963, s. 50). Ak považujeme preklad literárneho diela za ďalšie literárne dielo (Turellová, 2012, s. 535), ktoré zabezpečuje prežitie originálu (Bassnettová, 2002, s. 9), „krádež“ môže mať nesporne hlbší dosah.

Záver

Negatívny dosah plagiátorstva je markantný i v prekladoch vyžadujúcich si rast adekvátnych prekladateľských zručností a vedomostí. Rast študentských prekladov založených na ustavične sa zdokonaľujúcich softvéroch a systémoch, ako napríklad prekladač od spoločnosti Google, je evidentný. Nepriamo podporuje pohodlnosť a legitímnosť otázky, či je existencia „ľudského“ prekladateľa stále relevantná. Zdanlivá aporéma však nemôže viesť k riešeniu eliminujúcom človeka a nie je ani predmetom našej štúdie. Je však nesporné, že plagiátorstvo sa vyskytuje aj v prekladoch umeleckej literatúry. Z viacerých štúdií je evidentné, že analýza plagiátorstva si vyžaduje kvalitatívne aj kvantitatívne metódy na detekciu a forenznú lingvistiku možno uplatniť aj pri výskume umeleckej literatúry a jej prekladov. Retranslácia ako fenomén pri starnutí prekladu či jazyka cieľovej kultúry nemôže nahrádzať odpisovanie v preklade. Termíny zreteľne ohraničujúce retransláciu a prevzatý preklad musia byť prítomné a prekladateľ je povinný oboznámiť čitateľa so skutočnosťou, ak preberá prekladateľské riešenia iných prekladateľov. Plagiátorstvom prekladov umeleckej literatúry sa vedome poškodzuje prínos a mravčia, neúmerná práca skutočných prekladateľov, bez ktorých by sme krásu zahraničnej literatúry nepoznali.

Literatúra

- ASTRANA, M. L. 1961. *William Shakespeare. Obras Completas*. Madrid: Ed. Aguilar.
- BAKER, M. 2000. Towards a Methodology for Investigating the Style of a Literary Translator. In: *Target*, 12, 2. [online] Dostupné na: <https://doi.org/10.1075/target.12.2.04bak>
- BASSNETT, S. 2002. *Translation Studies* (third edition). London and New York: Routledge.
- BELLOS, D. 2011. *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything*. New York: Faber and Faber Inc.
- BENSIMON, P. 1990. „*Présentation*“. In: *Palimpsestes* 13 (4), s. ix – xiii.
- BERENGO, M. 1980. *Intellettuale e librai nella Milano della Restaurazione*. Turin: Einaudi.

- BERMAN, A. 1990. "La Retraduction comme espace de traduction." In: *Palimpsestes* 13 (4), s. 1 – 7.
- BRONTĚ, Ch. 2007. *Jana Eyrová*. Prel. Jarmila Fastrová. Frýdek-Místek: Alpress.
- BRONTĚ, Ch. 2013. *Jana Eyrová*. Prel. Petr Polák. Praha: Omega.
- COULTHARD, M., ALISON J. 2007. *An Introduction to Forensic Linguistics. Language in Evidence*. London and New York: Routledge.
- COULTHARD, M., GAVALDA, N. 2014. In Memoriam – Maria Teresa Turell Julià 1949–2013. In: *The International Journal of Speech, Language and the Laws* [online]. [cit. 2021-10-20.] Dostupné na: <https://doi.org/10.1558/ijssl.v21i1.187>
- BALZAC de, H. 2006. *Le Père Goriot*. Trans. Sevim Özgür. Amfora Publications.
- BALZAC de, H. 2006. *Le Père Goriot*. Trans. Nahid Sirri Örik. Kenta Publishing House.
- De SAINT-EXUPÉRY, A. M. R 1977. *Malý princ*. Prel. Zdeňka Stavinohová. Praha: Albatros.
- De SAINT-EXUPÉRY, A. M. R. 1998. *Malý princ*. Prel. Milan Sasák. Praha: Ottovo nakladatelství.
- GIBBONS, J., TURELL, T. M. 2008. *Dimensions of forensic linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B. V.
- HEIM, M. H. 1982. Pushkin Englished. In: *The Nation*, 235, October 9, s. 340 – 43.
- JIANZHONG, Xu. 2003. Retranslation: Necessary or Unnecessary. In: *Babel*, 49, s. 193 – 202. Dostupné na: <https://doi.org/10.1075/babel.49.3.02jia>
- KARLINSKY, S. 1982. Pushkin Re-Englished. In: *New York Times Book Review*, sept. 26, 11, s. 25 – 26.
- KOSKINEN, K., PALOPOSKI O. 2001. A thousand and one translations. Revisiting retranslation. In: HANSEN G., MALMKJAER K., GILE, D., *Claims, Changes and Challenges. Selected contributions from the EST congress, Copenhagen 2001*. 1. edn, Amsterdam, pp. 27 – 38.
- LEIGHTON, L. G. 1994. Translation and Plagiarism: Puškin and D. M. Thomas. In: *The Slavic and East European Journal*, Vol. 38, No. 1. [online]. [cit. 2021-08-30.] Dostupné na: www.jstor.org/stable/308547. Accessed 30 Aug. 2021.
- LEVIN, J. 1963. Ob istoričeskoj evoljucii principov perevoda. In: LEIGHTON, L. G. 1994. *Translation and Plagiarism: Puškin and D. M. Thomas*. In: *The Slavic and East European Journal*, Vol. 38, No. 1. [online] [cit. 2021-08-30]. Dostupné na: <https://doi.org/10.2307/308547>
- LEVÝ, J. 1963. *Umění překladu*. Praha: Československý spisovatel'.
- MCDOWELL, E. 1982. Author of 'White Hotel' Criticized on New Work. In: *The New York Times*. [online]. [cit. 2021-09-01.] Dostupné na: <https://www.nytimes.com/1982/09/21/books/author-of-white-hotel-criticized-on-new-work.html>
- MENASCHE, L. 1977. Writing a Research Paper. In: TURELL, M. T. 2012. *Detection approaches to plagiarism in literary translation*. In: *Lengua, traducción, recepción: en honor de Julio César Santoyo*, Vol. 2, pp. 535 – 559.
- MENG, L. 2019. *Gender in Literary Translation A Corpus-Based Study of the English Translations of Chenzhong De Chibang*. Singapore: Springer. [online]. [cit. 2021-09-07.] Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3720-8>
- MONTI, E. 2011. Introduction: La retraduction, un état des lieux. In: SAHIN, M., DUMAN D., GÜRSES S., 2015. *Big business of plagiarism under the guise of (re)translation. The case of Turkey*. In: *Babel*, Vol. 61, Issue 2. [online] [cit. 2021-08-14]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1075/babel.61.2.03sah>

- NORD, Ch. 2007. *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester UK: St. Jerome Publishing.
- NOVOTNÝ, P. 2020. Český expert pre HN: V Škandinávii je vylúčené, aby si plagiátor udržal kreslo. In: *Hnonline.sk*. [online]. [cit. 2021-10-28.] Dostupné na: <https://focus.hnonline.sk/politika-s-polocnost/clanok/2182411-cesky-expert-v-skandinavii-je-vylucene-aby-si-plagiator-udrzal-kreslo>
- PODANÝ, R. 2005. *Saint-Exupéry, Antoine de. Malý princ*. (recenzia) [online]. [cit. 2021-09-28.] Dostupné na: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/17357/saint-exupery-antoine-de-maly-princ>
- PODANÝ, R. 2014. *Posudek na vydání Jany Eyrové*. [online]. [cit. 2021-08-28.] Dostupné na: http://obecprekladatel.cz.ccn1.profiwh.com/pool/vzor/upload/Pekladatelska_anticena_Skipec_za_r-ok_2013/JanaEyrova_porovnani.doc
- PUJANTE, Á. L. 1987. *William Shakespeare. Julio César*. Traducción, introducción y notas. Universidad de Murcia.
- PUSHKIN, A. S. 1964. *Selected Verse. Intr. and ed. John Fennell*. Harmondsworth, Middlesex: penguin Books.
- PUSHKIN, A. S. 1981. *Eugene Onegin*. Trans. Walter Arndt. 2d ed. Rev. New York: E. P. dutton.
- PUSHKIN, A. S. 1982. *The Bronze Horseman: Selected Poems of Alexander Pushkin*. Trans. D. M. Thomas. New York: Viking.
- PYM, A. 2014. *Method in Translation History*. 1st Edition. London: Routledge. Dostupné na: <https://doi.org/10.4324/9781315760049>
- SAHIN, M., DUMAN, D., GÜRSES, S. 2015. Big business of plagiarism under the guise of (re)translation. The case of Turkey. In: *Babel, Vol. 61, Issue 2*. [online]. [cit. 2021-08-14.] Dostupné na: <https://doi.org/10.1075/babel.61.2.03sah>
- SANG-HUN Ch. 2015. South Korean Novelist Apologizes in Wake of Plagiarism Accusation. In: *The New York Times*. [online]. [cit. 2021-10-10.] Dostupné na: <https://www.nytimes.com/2015/06/24/world/asia/south-korean-novelist-shin-kyung-sook-apologizes-in-wake-of-plagiarism-accusation.html>
- SAVORY, T. 1968. *The Art of Translation*. 2nd ed. Boston: The Writer.
- SHELLEY, W. M. 1976. *Collected Tales and Stories*. Eds. C. E. Robinson, Baltimore. MD and London: Johns Hopkins University Press.
- SOUSA-SILVA, R. 2014. Detecting translingual plagiarism and the backlash against translation plagiarists. In: *Language and Law / Linguagem e Direito*. Roč. 1. č. 1. [online]. [cit. 2021-10-28.] Dostupné na: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LLLD/article/view/2444/2234>
- TARCHETTI, I. U. 1869. *The Immortal Mortal (From the English)*. Milan: Rivista Minima.
- THOMAS, D. M. 1982. *The Bronze Horseman: Selected Poems of Alexander Pushkin*.
- TURELL, M. T. 2004. Textual kidnapping revisited: The case of plagiarism in literary translation. In: *The International Journal of Speech, Language and the Law*, 11 (1), s. 1 – 26.
- VALVERDE, J. M. 1968. *William Shakespeare Teatro Completo*. Barcelona: Ed. Planeta.
- VÁZQUEZ, M. M. 1988. *Julio César de W. Shakespeare*. Madrid: Centro Dramático Nacional.
- VENUTI, L. 2008. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London; New York: Routledge.

Kontakt:

Mgr. Veronika Pálová
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta
Centrum jazykovej prípravy
Moyzesova 9, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: veronika.palova@upjs.sk

