



EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV

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

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

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2021

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

pod záštitou rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave
prof. Ing. Ferdinanda Daňa, PhD.

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

under the patronage of the Rector
of the University of Economics in Bratislava

6. november 2020 / November 6, 2020

Vydavateľstvo EKONÓM

Bratislava 2021

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

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:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Doc. PhDr. Mgr. Tatjana Grigorjanová, PhD.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
PhDr. Mária Bláhová, PhD.
PhDr. Milena Helmová, PhD.
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
PhDr. Eva Maierová, PhD.
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.
PhDr. Lucia Šukolová, PhD.
PaedDr. Darina Halašová, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
PaedDr. Elena Smoleňová, PhD.
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
Mgr. Ing. Magdaléna Paté, PhD.
Mgr. Ing. Terézia Ondrušová, PhD.
Mgr. Silvia Adamcová, PhD.
Mgr. Beata Bilíková, PhD.
Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.
Mgr. Michaela Čiefová, PhD.
Mgr. Michaela Dziváková, PhD.
Mgr. Filip Kalaš, PhD.
Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.

Mgr. Ján Keresty, PhD.
Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Mgr. Tomas Maier, PhD.
Mgr. Elena Smoleňová, PhD.
Mgr. Ján Strelinger, PhD.
Mgr. Jozef Štefčík, PhD.
Mgr. Andrea Tureková, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Martina Uličná, PhD.
Mgr. Katarína Zamborová, PhD.
Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová
PhDr. Hana Pašková
Mgr. Jaroslav Jorík
Mgr. Zuzana Kočišová
Mag. Suzana Vežjak

Vydavateľ / Publisher:

Vydavateľstvo EKONÓM
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava 5

Vydanie / Edition: prvé, 2021

Počet strán / Number of pages: 417

ISBN 978-80-225-4823-6

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.

LINGVISTIKA

11 RADOŠLAV ŠTEFANČÍK

ÚVOD

13 DARINA HALAŠOVÁ

INTERNATIONALISATION OF TRADING TERMINOLOGY / INTERNACIONALIZÁCIA OBCHODNEJ ANGLIČTINY

22 ZUZANA HRDLIČKOVÁ

BUSINESS, ACADEMIC AND GENERAL ENGLISH IDIOMATIC VOCABULARY ACQUISITION AND USE / OSVOJOVANIE SI A POUŽÍVANIE OBCHODNEJ, AKADEMICKÉJ A VŠEOBECNEJ IDIOMATICKEJ SLOVNEJ ZÁSOPY

34 BARBARA JAKUBIČKOVÁ

ANWENDUNG DES SLOWAKISCHEN NATIONALKORPUS IM KONTEXT DES FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS / APPLICATION OF THE SLOVAK NATIONAL CORPUS IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING

44 FILIP KALAŠ

INTERLINGVÁLNA HOMONYMIA ODBORNÝCH TERMÍNOV A JEJ LEXIKOGRAFICKÉ SPRACOVANIE / INTERLINGUAL HOMONYMY OF TECHNICAL TERMS AND ITS LEXICOGRAPHIC PROCESSING

54 EVA MAIEROVÁ

LEXIKALIZÁCIA A INŠTITUCIONALIZÁCIA ABREVIATÚR V DIGITÁLNE SPROSTREDKOVANEJ KOMUNIKÁCIÍ / LEXICALISATION AND INSTITUTIONALISATION OF ABBREVIATIONS IN DIGITALLY-MEDIATED COMMUNICATION

63 ELENA MELUŠOVÁ

KOMPARÁCIA FRAZEOLOGIZMOV A IDIÓMOV V SLOVENČINE A VO FRANCÚZŠTINE / COMPARISON OF PHRASEOLOGIES AND IDIOMS IN SLOVAK AND FRENCH

71 LUCIA MIHÁLIKOVÁ

PROBLEMATIKA SLOVIES S PREDPONOU *PO-* V SLOVENČINE A ICH EKVIVALENTOV V NEMČINE / PROBLEMS OF VRBS WITH THE PREFIX *PO-* IN SLOVAK AND THEIR EQUIVALENTS IN GERMAN

83 NINA MOČKOVÁ

JAZYKOVÉ STOPY NEMČINY V OBCI ČERMANY / LINGUISTIC HERITAGE OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE SLOVAK VILLAGE ČERMANY

92 KATARÍNA SERESOVÁ

ANGLIZISMEN – SPRACHBEREICHERUNG ODER SPRACHVERFALL? / ANGLICISMS – LANGUAGE ENRICHMENT OR LANGUAGE DECAY?

102 MÁRIA SPIŠIAKOVÁ

NOVÁ SLOVNÁ ZÁSoba V ŠPANIELČINE A V SLOVENČINE V SÚVISLOSTI S KORONAVÍRUSOM / NEW CORONAVIRUS-RELATED VOCABULARY IN SPANISH AND SLOVAK

112 BOHDAN ULAŠIN

DIFERENCIAS EN LA DERIVACIÓN SUFIJAL COMO FUENTE DE POSIBLE INTERFERENCIA ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ESLOVACO / DIFFERENCES IN SUFFIX DERIVATION AS A SOURCE OF POSSIBLE INTERFERENCE BETWEEN SPANISH AND SLOVAK

119 MARTINA ULIČNÁ

NÁZVY FARIEB V RUSKEJ A SLOVENSKEJ SLOVOTVORBE / NAMES OF COLORS IN RUSSIAN AND SLOVAK WORD FORMATION

INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

130 MAXIM DULEBA

POPULÁRNY MARGINÁL: K PROBLEMATIKE LITERÁRNOVEDNEJ RECEPCIE JOACHIMA RINGELNATZA / POPULAR AND MARGINAL: ADDRESSING THE PROBLEMS OF THE SCHOLARLY RECEPTION OF JOACHIM RINGELNATZ

135 MILENA HELMOVÁ

STEUERUNG DER GESCHÄFTSKOMMUNIKATION DURCH GEZIELTE TAKTIKEN UND TECHNIKEN / MANAGING BUSINESS COMMUNICATION BY MEANS OF EFFECTIVE TACTICS AND TECHNIQUES

142 TATIANA HRIVÍKOVÁ

A SYMBIOTIC RELATIONSHIP OF LANGUAGE AND CULTURE / SYMBIOTICKÝ VZŤAH JAZYKA A KULTÚRY

150 ELENA NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ

POSKYTOVANIE JAZYKOVEJ POMOCI ŠTÁTNYM PRÍSLUŠNÍKOM TRETÍCH KRAJÍN V KONTEXTE AZYLOVÉHO KONANIA V RAKÚSKU A ŠVÉDSKU / LANGUAGE ASSISTANCE PROVIDED FOR THE THIRD-COUNTRY NATIONALS IN THE CONTEXT OF ASYLUM PROCEEDINGS IN AUSTRIA AND SWEDEN

162 ROSANGELA LIBERTINI

PINOCCHIO, BURATINO – TWO DIFFERENT STORIES FROM THE SAME FAIRY WOOD / PINOCCHIO, BURATINO – DVA RÔZNE PRÍBEHY Z JEDNAKÉHO ROZPRÁVKOVÉHO DREVA

171 IVETA MAAROVÁ

I. ALLENDE: LARGO PÉTALO DE MAR / I. ALLENDE: A LONG PETAL OF THE SEA

178 TOMAS MAIER

CÍSAŘ FRIEDRICH II. A POSLEDNÍ ŠTAUFOVÉ V NĚMECKÝCH REÁLÍCH 13. STOLETÍ / EMPEROR FREDERICK II AND THE LAST STAUFEN IN GERMAN CULTURAL AND HISTORICAL STUDIES OF THE 13TH CENTURY

185 JIŘINA MATOUŠKOVÁ

PROMĚNY OIPIPOVSKÉHO MÝTU V MODERNÍM FRANCOUZSKÉM DRAMATU /
METAMORPHOSIS OF THE OEDIPUS MYTH IN MODERN FRENCH DRAMA

193 IVETA NOVÁKOVÁ

JAZYKOVÉ KOMPETENCIE ZAISTENÝCH ŠTÁTNYCH PRÍSLUŠNÍKOV TRETÍCH
KRAJÍN / LANGUAGE COMPETENCES OF DETAINED THIRD COUNTRY
NATIONALS

203 TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

PROBLÉM JAZYKOVEJ RÔZNORODOSTI V INDIÍ / THE PROBLEM OF LINGUISTIC
DIVERSITY IN INDIA

211 JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

K VYBRANÝM OTÁZKAM MULTILINGVIZMU A SÚČASNEJ JAZYKOVEJ
POLITIKY / ON SELECTED ISSUES OF MULTILINGUALISM AND CURRENT
LANGUAGE POLICY

220 SOFIA TUŽINSKÁ

CESTA AKO LITERÁRNY MOTÍV / THE ROAD AS A LITERARY MOTIF

225 MARIE VOŽDOVÁ

K SOUČASNÉ FRANCOUZSKÉ KONVERZAČNÍ KOMEDII / ON THE
CONTEMPORARY FRENCH DRAWING-ROOM PLAY

DIDAKTIKA A METODIKA

235 SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ

JAZYKOVÝ MENTORING AKO MODERNÝ PRÍSTUP UČENIA SA CUDZÍCH
JAZYKOV / LANGUAGE MENTORING AS A MODERN APPROACH TO LEARNING
FOREIGN LANGUAGES

245 ANIKÓ FICZERE

ČÍTANIE V CUDZOM JAZYKU A INFORMAČNÉ SPRÁVANIE: VÝZVY PRE
ČITATEĽA DIGITÁLNEJ DOBY / FOREIGN LANGUAGE READING AND
INFORMATION BEHAVIOR: CHALLENGES FOR THE DIGITAL READER

254 GABRIELA HORKOVÁ

E- LEARNING, DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE A ONLINE TESTY / E-LEARNING,
DISTANCE EDUCATION AND ONLINE TESTS

262 IVANA KAPRÁLIKOVÁ

CORPUS ANALYSIS AS A METHOD FOR EFFECTIVE ACQUIREMENT OF NEW
LANGUAGE VARIETIES / KORPUSOVÁ ANALÝZA AKO METÓDA NA EFEKTÍVNE
OSVOJENIE SI NOVÝCH PRÍZNAKOVÝCH TERMÍNOV

271 KATALIN VARGA KISS

TENTATIVE LANGUAGE USE IN RESEARCH ARTICLES

281 MONIKA KORGOVÁ

PARASÍNTESIS EN LA ENSEÑANZA DE ELE DE LOS ESTUDIANTES ESLOVACOS //
PARASYNTHESIS IN THE TEACHING OF SPANISH LANGUAGE TO SLOVAK
STUDENTS

291 ALEXANDRA MANDÁKOVÁ

AKTUÁLNE TECHNICKÉ PROSTRIEDKY ONLINE VÝUČBY A ICH RIZIKÁ VO
VZDELÁVACOM SYSTÉME / CURRENT TECHNICAL MEANS OF ONLINE
TEACHING AND THEIR RISKS IN THE SYSTEM OF EDUCATION

300 VIERA RASSU NAGY

VYUČOVANIE TALIANskeHO JAZYKA POMOCO U PIESNE / TEACHING OF
ITALIAN LANGUAGE THROUGH THE SONG

308 MAGDALÉNA PATÉ

GALICIZMY VO VÝUČBE NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA / GALLICISMS IN
TEACHING GERMAN AS FOREIGN LANGUAGE

318 IVETA RIZEKOVÁ

AKADEMICKÉ PÍSANIE AKO VYUČOVACÍ PREDMET A PREDMET SKÚMANIA /
ACADEMIC WRITING AS A SUBJECT AND A RESEARCH DOMAIN

328 JOZEF ŠTEFČÍK, SUZANA VEZJAK

HERAUSFORDERUNGEN BEI DER GESTALTUNG DIGITALER INHALTE:
METHODISCH-DIDAKTISCHE SZENARIEN FÜR EFFEKTIVES DIGITALES LERNEN
UND LEHREN / CHALLENGES IN DESIGNING DIGITAL CONTENT: METHODICAL-
DIDACTIC SCENARIOS FOR EFFECTIVE E-LEARNING AND TEACHING

339 EVA STRANOVSKÁ, ROMANA HAVETTOVÁ

ČÍTANIE S POROZUMENÍM A GRAMATICKÁ KOMPETENCIA ŽIAKOV
STREDNÝCH ŠKÔL / READING COMPREHENSION AND GRAMMAR COMPETENCE
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

350 ERZSÉBET SZABÓ, AUGUSTÍN SOKOL

ÚROVEŇ POROZUMENIA CUDZOJAZYČNÝCH TEXTOV A KOGNITÍVNY PROCES /
THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE TEXTS COMPREHENSION AND THE
COGNITIVE PROCESS

359 MARÍA CARMEN SÁNCHEZ-VIZCAÍNO

EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE
LENGUAS A TRAVÉS DE LA TELECOLABORACIÓN / FOSTERING
INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE LANGUAGE CLASSROOM THROUGH
TELECOLLABORATION

367 ZUZANA VOGELOVÁ, ZDENKA GADUŠOVÁ, EVA STRANOVSKÁ

KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY MEDZI UČITEĽOM A ŽIAKOM S VPU NA HODINÁCH
CUDZIEHO JAZYKA / COMMUNICATION BARRIERS BETWEEN TEACHER AND
STUDENT WITH LEARNING DISABILITY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

376 KATARÍNA ZAMBOROVÁ

CURRENT TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY LEVEL IN SLOVAKIA / AKTUÁLNE TRENDY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

383 KATARÍNA ZIMMERMANNOVÁ

AUTENTICKÝ MATERIÁL AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA ZRUČNOSTI ČÍTANIA S POROZUMENÍM / AUTHENTIC MATERIAL AS A TOOL OF READING COMPREHENSION IMPROVEMENT

TRANSLATOLÓGIA

390 JANA BELKOVÁ, EVA REICHWALDEROVÁ

INTÉRPRETES PARA LOS SERVICIOS PÚBLICOS Y LAS POSIBILIDADES PARA SU FORMACIÓN EN TRES PAÍSES EUROPEOS (ESLOVAQUIA, REPÚBLICA CHECA Y ESPAÑA) / INTERPRETERS FOR PUBLIC SERVICE AND THE OPPORTUNITIES FOR THEIR TRAINING IN THREE EUROPEAN COUNTRIES (SLOVAKIA, CZECH REPUBLIC AND SPAIN)

399 PAVLÍNA VAŇKOVÁ

PREKLADATEĽSKÉ AGENTÚRY NA SLOVENSKU / TRANSLATION AGENCIES IN SLOVAKIA

409 DOMINIKA VARGOVÁ

K NIEKTORÝM CHYBÁM ZAČÍNAJÚCICH PREKLADATEĽOV PRI PREKLADĚ DO SLOVENSKEHO JAZYKA / TO SOME OF THE MISTAKES BY TRANSLATORS – BEGINNERS IN TRANSLATION TO THE SLOVAK LANGUAGE



ÚVOD

Na jubilejnom, 10. ročníku konferencie Cudzie jazyky v premenách času v roku 2019, sme na začiatku podujatia mohli privítať vzácných hostí. Konferenciu totiž otvárali zástupcovia diplomatických misií viacerých štátov. Zástupcovia jednotlivých krajín totiž považovali za dôležité pozdraviť účastníkov konferencie, ktorá má ako jeden z hlavných cieľov záujem predstaviť aktuálne tendencie vo výskume cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie. Teda jazykov, z ktorých pozvaní diplomatickí zástupcovia považujú minimálne jeden za ten svoj vlastný, materinský.

Organizátori 11. ročníka, ktorý bol naplánovaný na začiatok novembra 2020, pristupovali ku konferenciu rovnako zodpovedne, ako rok predtým. Nemalo síce ísť o jubilejný ročník konferencie, ale práve tento ročník sa mal konať pri príležitosti dvoch jubilejných výročí. Rok 2020 bol totiž rokom, kedy si Fakulta aplikovaných jazykov EU v Bratislave pripomenula 10. výročie svojho vzniku a zároveň, kedy si Ekonomická univerzita v Bratislave pripomínala 80. výročie svojho vzniku. Dôvodov na oslavu bolo teda skutočne dosť. Všetko však bolo nakoniec inak. Do našich životov však vstúpil nevítaný hosť, doslova nepriateľ, ktorý zmenil životy mnohých z nás. Alebo by som si dovoľil povedať, že zmenil život každého z nás. Toho súkromného, ako aj pracovného.

V pracovnej oblasti zmenil náš každodenný život úplne. Namiesto každodenného stretávania so študentmi, ako aj s kolegami nás korona zavrela medzi naše súkromné štyri steny, kde sme sa síce stretávali so študentmi a kolegami, ale len prostredníctvom obrazovky počítačov. Kto nikdy neučil, kto nestál pred skupinou študentov, možno nedokáže dostatočne pochopiť, akú stratu utrpeli učitelia, keď prišli o tie jedinečné chvíle strávené v prednáškových alebo seminárnych miestnostiach. A hoci sa zdalo, že po lete by sa mohol náš život vrátiť do starých koľají, dokonca chvíľu niektorí verili, že sa na univerzity vrátia aj študenti, opak bol nakoniec pravdou. Nepriateľ udrel na jeseň ešte väčšou silou, ako niekoľko mesiacov pred tým.

Napriek nelichotivej situácii treba pochváliť učiteľov, akademikov a vedcov, ako rýchlo sa vedeli vynájsť a nájsť spôsob, ako nestratiť kontakt s kolegami. Nielen výučba, ale aj vedecké podujatia sa posunuli do sveta virtuálneho sveta internetu, a to buď prostredníctvom rozličných aplikácií, alebo aspoň prostredníctvom vydávania rôznych online publikácií.

Aj my sme na Fakulte aplikovaných jazykov odmietli prerušiť dnes už viac ako desaťročnú tradíciu organizovania konferencie, na ktorej si prídu na svoje zástupcovia výskumu všetkých cudzích jazykov. Konferencia tak nie je len o anglickom jazyku, ale prakticky o každom cudzom jazyku, ktorým sa hovorí v niektorej krajine.

Tento zborník vedeckých príspevkov tak vychádza ako snaha o povzbudenie našich kolegýň a kolegov, a to nielen z domovského pracoviska, ale prakticky z každej univerzity, na ktorej sa skúmajú a vyučujú cudzie jazyky. Napriek objektívnej prekážke aj zástupcovia lingvistiky, výskumu cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie ukázali, že im mimoriadne záleží na pokroku, vývoji vedy, získavaní nového poznania a skúseností.

Tohtoročný zborník ukazuje mimoriadny záujem o rôzne témy spojené s výskumom cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie. Nás obzvlášť teší, že o záujem publikovať v našom konferenčnom zborníku bol enormný. Tento záujem nám potvrdzuje náš názor, že vo výskume cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie je stále čo objavovať. Svedčia o tom

príspevky nielen na klasické témy a oblasti výskumu, ale aj niektoré príspevky, ktoré reagujú na aktuálnu problematiku spojenú s koronavírusom.

Na tomto mieste nám ostáva len dúfať, že koronavírus bude pre nás všetkých len epizódou. Síce s negatívnymi spomienkami a s pomerne dlhým načasovaním, ale s presvedčením, že najbližších sto rokov nás a našich nasledovníkov nič podobné nepostretné a my sa v podobnom zložení budeme môcť niekedy v prvej polovici novembra roku 2021 stretnúť osobne na 12. ročníku konferencie Cudzie jazyky v premenách času. Bol by som rád, keby tento zborník bol v tradícii našej konferenčnej tradícii jedinečný tým, že ostane jediný, ktorý vychádza bez toho, aby sa autori jednotlivých príspevkov mohli osobne stretnúť. Prajem všetkým, aby výraz Covid-19 bol pre nás všetkých takto o rok už len objektom lingvistického výskumu.

Radoslav Štefančík
dekan Fakulty aplikovaných jazykov

INTERNATIONALISATION OF TRADING TERMINOLOGY

INTERNACIONALIZACIÓN OBCHODNEJ ANGLIČTINY

DARINA HALAŠOVÁ

Abstract

The paper deals with the process of internationalization in the trading terminology of selected Indo-European languages. We analysed words of five languages from the official languages of the EU used in economic relations. Using a sample of internationalisms, we examine the role of internationalisms in the development of intercultural communication between traders, as well as the mutual influence of the languages studied in building their national trading terminology.

Keywords: internationalism, terminology, etymology, loanword, international trade, intercultural communication.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá procesom internacionalizácie v obchodnej terminológii vybraných indoeurópskych jazykov. Analyzovali sme slová z piatich jazykov z úradných jazykov EÚ používaných v hospodárskych vzťahoch. Na vzorke internacionalizmov skúmame úlohu internacionalizmov pri rozvoji interkultúrnej komunikácie obchodníkov, ako aj vzájomný vplyv študovaných jazykov na budovanie ich národnej obchodnej terminológie.

Kľúčové slová: internacionalizmus, terminológia, etymológia, lexikálne prevzatie, medzinárodný obchod, interkultúrna komunikácia.

Introduction

Communication has always played a significant role in international trade. The business lexicons of the European language communities are rich in terms that have entered them through traders. Examining the etymology of many words in contemporary European languages, we find that in addition to the exchange of goods, traders also exchanged words to understand each other better while conducting their commercial transactions. "It is a well-known fact that languages, in geographical or cultural contacts, 'borrow' words from each other without hindrance; because words tend to transcend geographical and linguistic boundaries along with the subject or custom to which they relate." (Lyons, 1968, p. 25).

On the examples of ten terms from the trading terminology, we can follow the process of internationalization of the lexicons in five official languages of the EU (English, German, French, Spanish, and Slovak) since early times until the present time. "The internationalization tendency is one of the fundamental features characterizing the functioning and development of national languages. Its integrative role is associated with the intensification of international contacts." (Buzasyová, 2010, p. 128). The selected ten words demonstrate the interaction of individual language communities in the field of trade and show the mutual influence of their vocabularies from a historical perspective.

In this work, we used basic research methods such as analysis, synthesis, abstraction, and concretization, as well as methods used in Linguistic research, especially the diachronic and comparative methods. We selected the examined lexical units from lexicographic publications in the given languages, while considering the similarities of their terminological structures.

Internationalisms in Contemporary European Languages

The vocabularies of most modern European languages also include words of foreign origin, which entered the vocabulary of one language either directly from the source language of another language community or indirectly through a third language. The need to name new phenomena is satisfied by language communities from their own resources, but also by using foreign resources. The intensity of the mutual exchange of words between language communities reflected the intensity of cultural, political, but especially economic relations of their members.

All contemporary European languages have words of foreign origin in their lexicons. Internationalism is a special category of loanwords. We consider internationalism to be the lexical unit that occurs in the lexicons of several languages. Most such words in modern European languages are of Latin origin, a language that used to be the language of literature, religion, and science in Europe for centuries. Latin coexisted with national languages for many centuries but always remained more of an academic language that did not develop as a living, colloquial language. That was one of the reasons why the status of Latin as a *lingua franca* began to shake and was gradually pushed out by the national languages, which began acquiring the status of official languages in the individual linguistic communities. Out of five studied languages, Slovak language gained this position as late as in the middle of the 19th century.

a) Internationalisms in Germanic languages

The Germanic tribes fought but also traded with the Romans. So, before the arrival of the first Germanic tribes in Great Britain and after the end of the Roman Empire around the 5th century, several Latin words entered Germanic languages, as evidenced by words such as *cheese* - *der Käse* from Latin *caseus*, or *wine* - *der Wein* - *vinum*. Latin had a significant influence on the lexicon of the largest Germanic languages English and German also in the period of the beginnings of the spread of Christianity. Many German religious terms e. g. *der Altar* from Latin *altare*) are the evidence of it. "During the Middle English period, Latin continued to exert an important influence on the English vocabulary. Scandinavian loanwords that must have started making their way into the language during the Old English period became readily apparent in Middle English, and Dutch and Flemish were also significant sources. However, the major new influence, and ultimately the most important, was French." (Algeo, J. 2010, p. 115)

The lively trade that flourished among the Germanic nations also enriched their vocabulary with several business terms such as *dollar*, *groat*, *guilder*, and *mart* from Dutch. The English word *excise* (excise duty) from the end of the 15th century originates in the Central Dutch *excijns* from the beginning of the 15th century. It is a word influenced by the Latin word *excisus*, which is part of the past verb *excidere* in the sense of cutting off, removing. Its variant in the form of *accijns* - that is probably a word borrowed from the old French *acceis*, whose meaning was tax, an assessment from the 12th century. It entered Old French from Vulgar Latin, where *accensum* was composed of the original Latin word *ad* + *census*, from the prefix *ad*- and the basis of *census* in the sense of imposing a tax.

b) Internationalisms in Romance languages

Vulgar Latin, used in the territory of contemporary France and the Iberian Peninsula during the enlargement of the Roman Empire, became the protolanguage of Romance languages, and is believed to have mixed with local languages during the Roman rule, and was changing gradually to such an extent that by the end of the 6th century BC, when the Roman Empire ceased to exist, the people from various parts of the former empire no longer understood each other.

The fact that the basic vocabulary of all Romance languages is a direct legacy of Imperial Latin can be evidenced in many words, such as the Latin verb *facere* (to do), which

has the form of *hacer* in Spanish, *fare* in Italian, and *faire* in French. Latin remained the source language of Romance languages even in later periods during which many words were borrowed, e. g. the word *capital*. However, in addition to the Latin influence, the influences of other languages also manifested themselves in the Romance languages. There are thousands of words in modern Spanish that have their origins in Arabic and that are the legacy of centuries of Arab domination in the Iberian Peninsula.

c) *Internationalisms in Slavic languages*

As a representative of Slavic languages, we have chosen Slovak, which is one of the West Slavic languages. In Slavic languages, you can find words taken in the distant past from other ancient languages such as Iranian, Germanic, Greek, and Latin. Later, Romance languages, mainly French and Italian, or Spanish, also influenced the vocabularies of Slavic languages. Besides that, the Slavic languages also borrowed words from each other.

In the Dictionary of the Contemporary Slovak Language (hereinafter SSSJ) we have found several business terms that have their origin in Romance languages and can also be considered internationalisms. The words *agent*, *bilancia*, *diskont*, *dekrederere*, *firma*, *franko*, *indosament*, *kontingent*, *kontraband*, *lombard* are included in the SSSJ as loanwords from Italian which were taken over directly. In addition to them, many other words that entered the Slovak vocabulary indirectly through German, French, or Italian. For example, words *embargo*, *kargo* are of Spanish origin, *alonž*, *annuity*, *aval baissista*, *haussista*, *karnet*, or *komodita* of Spanish origin. There are also many words from trading terminology that are of Latin origin such as *ažio / disážio*, *ad valorem*, *debet*, *deficit*, *deklarant*, *dividenda*, *ekvita*, *fúzia*, *junktim*, *kaucia*, *klient*, *konosament*, *kontingent*.

According to K. Buzássyová (2010), it is useful to note the relationship of internationalism to notions of Latinism, Grecism, Germanism, Galicianism, Anglicism. Slavic languages used to receive several internationalisms through German or French, which does not exclude the possibility that the term is at the same time internationalism, as it has been adopted in parallel with several languages.

Etymology of selected internationalisms used in international trade

In the first part of the study, we chose ten words belonging to trading terminology in English, German, French, Spanish, and Slovak, on which we examined their oldest documented appearance in the English lexicon as well as their origin and way in which they penetrated it. We used English as the source language and attached the equivalents in the given four languages.

It is well-known that all five languages evolved from a common Indo-European protolanguage, from which branches of genetically related languages were separated into further development. As the individual tribes moved to other territories, their languages diverged and developed in a new environment. At the same time, the language communities, that settled in the new territories, interacted with both neighbouring and distant nations for various reasons, such as war conflicts, or mutual trade. Thus, their languages were influencing each other. We examined the etymology of selected lexical units of these languages that denoted things or phenomena typical for trading, and we observed the interaction of trading lexicons of genetically close and more distant languages in the past. Among the analysed languages there are representatives of Germanic languages: English and German, Romance languages: French and Spanish, and a Slavic language: Slovak.

In Table 1, we present ten business terms in five languages, which we consider to be internationalisms according to the above-mentioned definition. We used English as the source language; this means that we looked for their equivalents in German, French, Spanish, and Slovak. The criterion, that we used to select lexical units, was that they be part of the business lexicons of all the languages examined. As can be seen from the bellow examples, the mutual

exchange of words, directly or through a third language, has been taking place between Western European language communities since ancient times. The importance of individual languages and their influence on other languages depended on their cultural maturity and the political and economic influence of a particular linguistic community in the region. In addition to Latin, the trading terminology was enriched by the terms coming mainly from the languages of the nations that control international trade in the past, especially the Spanish, Italian, and French.

	[en]	[de]	[fr]	[es]	[sk]	origin/time
1	<i>agent</i>	<i>Agent</i>	<i>agent</i>	<i>agente</i>	<i>agent</i>	OF/13 th cent.
2	<i>balance</i>	<i>Bilanz</i>	<i>balance</i>	<i>balanza</i>	<i>bilancia</i>	OF/12 th cent.
3	<i>bankruptcy</i>	<i>Bankrott</i>	<i>banqueroutte</i>	<i>bancarott</i> <i>a</i>	<i>bankrot</i>	IT/16 th cent.
4	<i>franchising</i>	<i>Franchising</i>	<i>franchise</i>	<i>Venta por franquici</i> <i>a</i>	<i>franchising</i>	IT/16 th cent.
5	<i>cargo</i>	<i>Ladung</i>	<i>cargaison</i>	<i>carga</i>	<i>kargo</i>	ES/17 th cent.
6	<i>endorse</i>	<i>indorssieren</i>	<i>endorsser</i>	<i>endorsar</i>	<i>indosovat'</i>	IT/16 th cent.
7	<i>investment</i>	<i>Investition</i>	<i>investissement</i>	<i>inversión</i>	<i>investícia</i>	IT/16 th cent.
8	<i>market</i>	<i>Markt</i>	<i>marché</i>	<i>mercado</i>	<i>trh</i>	ONF/12 th cent.
9	<i>rebate</i>	<i>Rabatt</i>	<i>rabais</i>	<i>rebaja</i>	<i>rabat</i>	OF/14 th cent.
10	<i>tariff</i>	<i>Tarif</i>	<i>tarif</i>	<i>tarifa</i>	<i>tarifa</i>	A, IT/16 th cent.

Legend: ML – Medieval Latin, OF– Old French, IT – Italian ES – Spanish, A – Arabic ONF – Old Northern French

Table 1. Internacionalizms in trading terminology of five EU languages

The English word *agent* is one of the many words of Latin origin that occur in most contemporary European languages. As a noun in the sense of *he who acts* appeared in English at the end of the 15th century from the Latin word *agentem* as present participle of verb *agere* (set in motion). The meaning of representative used in business terminology nowadays is documented in the English vocabulary from the late 16th century. In current languages it occurs with various attributes e.g. *commission agent* in English, *agente del credere* in Spanish, *agent commercial* in French, *realitný agent* in Slovak.

The noun *balance* moved into English in the 13th century from Old French first to denote a weighing instrument. The French took it from Vulgar Latin. In Late Latin, the word *bilanx* referred to two pans - *bi* (two), *lanx* (plate, pan). In the monolingual dictionaries of contemporary English, more meanings are given, e. g. a state in which all your weight is evenly spread so that you do not fall, belonging to the general lexicon. In the trading terminology of all examined languages, the collocations are used, by which we denote the difference in value between imports and exports - *Handelsbilanz*, *balance commerciale*, *balanza commercial* or *obchodná bilancia*.

The word *bankrupt* was borrowed by English from Italian in the 16th century, in which the word *banca rotta* literally means 'broken bench'. The word *banca* referred to the counter or bench behind which the moneylender worked. When he went insolvent, they broke his counter – *rotta* (in Italian) means broken, defeated, interrupted, and originated from the Latin past participle *rupta* of the verb *rumper* - as a sign that he had finished his activity. The first

known use of the word *bankruptcy* in the sense in which it is currently used in business English, i. e. the quality or state of being bankrupt is dated back to around 1634.

We have also included the word *cargo*, which English borrowed from Spanish to denote the goods loaded on a ship in the mid-17th century when the influence of the former naval powers of Spain and Portugal had begun to decline. The Spanish verb *cargar* which means to load, impose taxes, comes from the Latin verb *carricare* - to load on a chariot. SSSJ defines the word *kargo* as a transported consignment, cargo on a ship, plane, or railway. It is used with adjectives such as *nebezpečné kargo*, *kusové kargo*, *sypané kargo* etc. In the 20th century, the phrase *cargo pants* began to be used in clothing terminology as a type of casual clothing - trousers with large pockets.

The term *franchising*, unlike other terms in Table 1, has only recently entered the Slovak trading terminology to refer to a special type of a business model in which products or services are sold. It means close and permanent cooperation of legally independent and financially independent companies - the franchisor (franchising provider) and its franchisees (beneficiaries). The English word *franchise* originates in the Old French verb *franchir*, which means to liberate. The noun *franchise* was first used in English in the meaning immunity or relief from a burden, then as a special privilege granted to an individual or a group. The meaning that the verbal form of *franchising* has today as a way of doing business comes from the middle of 20th century, when this business model spread in Europe, and the word penetrated other languages.

The verb *endorse* in the form of *endose* entered English from Old French in around 1400. The Old French verb *endorsser* from the 12th century originated in Latin where its literal meaning was "put on the back page" (*en* put on + *dossum* back). Its form changed to *indorsare* in medieval Latin. Its usage in the figurative sense *to confirm, approve* is first documented in the record of 1847.

The English noun *investment* is composed of the base *invest-* and the suffix *-ment*, similarly as is the case of its French equivalent. However, the German and Slovak equivalents have the international suffix *-ition /-ícia* added to the same base. The base *invest-* comes from the Latin verb *investire* with the meaning of "to dress up in the formal clothes". The meaning of "using money to make a profit" is first documented in English in the early 17th century in the context of trade with East India. It is probably a loanword from the Italian verb *investire* of Latin origin from the 13th century with the meaning "to give capital a new form."

The word market is used in several European languages. It was used in the meaning of "place of trade" in Old French since the 12th century. However, the word comes from the Latin word *mercatus*, the meaning of which was trading. The root of the *merk-* in the Latin verb form *mercari* is probably of Etruscan origin. In Slovak and Czech, it occurs only as a word-forming basis in derived words such as *marketing, marketer, supermarket, and hypermarket*. The last two named terms did not enter the Slovak vocabulary until 1989, with the beginning of the transformation of the centrally managed economy into a market economy.

The meaning of the English noun *rebate* to return a certain amount overpaid for example as a tax or rent is documented from 1957. However, the word moved into the English vocabulary earlier, around the 17th century, its origin is in the Old French verb *rabattre*, which meant to reduce again, to lower (price). The Spanish equivalent *rebaja* is composed of the prefix *re-* and the base the verb *bajar* having the meaning to reduce.

The word *tariff* in the terminology of trading is an example of the above-mentioned repeated word borrowing. It appeared in the English lexis at the end of the 16th century in the meaning of an official list of import and export duties, respective law governing import duties. This loan word comes from Italian, in which *tariffa* was used in the meaning of price, estimate. It entered the Italian language through Medieval Latin from the Arabic language. The Arabic

word *ta'rif* meant a list of fees to be paid, was taken by Medieval Latin, in which the word *tarifa* denoted a price list or tariff.

As the above examples illustrate, the Latin language used to be the main source from which European languages enriched their lexicons, whether directly or indirectly, through other languages. Besides the Latin language, the languages spoken by the nations, especially Spanish, Italian, and French that controlled the world trade in the past, also contributed to the trade lexicon. At present, English is considered the main source language of European languages and its status as *lingua franca* is compared to that of Latin in the Middle Ages.

Anglicisms in Trading Terminology of European Languages

Several surveys have been carried out to find out how different languages contribute to business communication in the European Union. According to the ELAN survey, English dominates corporate communication in up to 51 percent of SMEs in the EU. The languages have also strong effects on trade as traders tend to do business more frequently with partners who speak the same language. According to the study by J. Fidrmuc and J. Fidrmuc in the EU there is 22 per cent probability that individuals from two countries will communicate in English. "English, at present, is the only language spoken by enough people to have an economically significant effect on trade flows." (Fidrmuc, Fidrmuc, 2009, p. 25)

In the era of globalization and the growing influence of multinational corporations, English is often the corporate language in which in-house communication takes place. English has acquired the status of *lingua franca* of modern times and "is the strongest language conveying and mediating international, especially terminological lexicon." (Filipovič, R. 1996).

Words borrowed from English are called *anglicisms*. Although many linguists and laypeople register a high incidence of new words borrowed from English, it is not easy to verify the real increase in anglicisms in individual European languages, as lexis is the part of language that is developing rapidly.

For example, U. Busse, a German linguist, studied the extent to which the number of anglicisms in German had increased in about a hundred years. By comparing the German dictionaries from 1880 and 1986, he concluded that the increase of about by 2 per cent was not so significant given the total number of words the German language has taken over its historical development from other languages.

Lately, English has become the source language for the terminological lexicon of many languages. We can consider many such anglicisms internationalism today because they have become a part of the lexis of more than one language.

In Table 2, we demonstrate the presence of some Anglicisms (internationalism) in German and Slovak on ten economic terms. We chose the words belonging to trading terminology from the Slovak lexicographic resources published after the year of 2000 (SSSJ, Short Dictionary of the Slovak Language and Dictionary of Foreign Words) and confronted their occurrence with their counterparts from the German lexicon.

In the first column, we list the term in the source language, i. e. in English. The other two columns give their forms in two languages, in German and Slovak. The frequency of occurrence of the word in the Slovak National Corpus (hereinafter only SNK) is given in the last column where the first figure means the total times of the word occurrence in SNK, and the second figure is ARF (Average Reduced Frequency), which means the occurrence of a word reduced by its recurrence in the same document.

These anglicisms have retained the same orthographic form in German as they have in the source language. The situation is different in Slovak, which follows the principle of spelling "write as you hear" and after some time, it adapts the orthography of the loanwords so that they would meet that principle. Most of the given terms have become a part of the Slovak lexicon after 1989, however, some had been used in Slovak before. We can mention the word *clearing*

that was included as an entry in the Dictionary of the Slovak Language published in the years 1959 to 1968. The word is already in a modified orthographic form of *klíring* corresponding to the Slovak orthographic principle in the Dictionary of the Contemporary Slovak Language, the volumes of which are being published gradually. Despite this codification, it still occurs more frequently in the Slovak publications with the original English spelling, as evidenced by the number of occurrences of individual variants in the SNK; 337 versus 89 in favour of English spelling.

[en]	[de]	[sk]	occurrence in SNK
<i>cash and carry</i>	<i>Cash and carry</i>	<i>cash and carry</i>	58/23
<i>clearing</i>	<i>Clearing</i>	<i>clearing/klíring</i>	337/70; 89/21
<i>forfeiting</i>	<i>Forfeitirung</i>	<i>forfeiting</i>	2
<i>franchising</i>	<i>Franchising</i>	<i>franchising/frančizing</i>	530/102;53/13
<i>goodwill</i>	<i>Goodwill</i>	<i>goodwill</i>	706/123
<i>hedging</i>	<i>Hedging</i>	<i>hedging/hedžing</i>	282/52
<i>joint venture</i>	<i>Joinventure</i>	<i>join venture</i>	338/105
<i>know how</i>	<i>Knowhow</i>	<i>know how</i>	305/142
<i>leasing</i>	<i>Leasing</i>	<i>leasing/lizing</i>	3426/782;9086/1631
<i>marketing</i>	<i>Marketing</i>	<i>marketing</i>	31634/10431
<i>rating</i>	<i>Rating</i>	<i>rating/rejting</i>	28000/4866;57/18

Table 2. Anglicisms in German and Slovak trading terminology

The example of the loanword *lizing* is quite opposite. It has become more domesticated in Slovak and occurs more often in its adapted Slovak orthographic form (9086 occurrences) than in the one with the original English spelling (3426 occurrences). This can be explained by the fact that this word may have appeared in the Slovak vocabulary earlier than the word *klíring* and has become more familiar with the public. Its higher number of occurrences in the SNK than the occurrence of *clearing* may be evidence of it. Moreover, the term *klíring* is used mainly by experts, and most laypeople do not understand what it means.

Some of these anglicisms occur in many languages, such as *know-how* in Swedish and Danish, while in Norwegian, the term *ekspertise* is used instead. French and Spanish also prefer to use their own language means and use rather equivalents such as *avoir-faire* and *pericia* instead of the English word *know-how*. Unlike them, Italian prefers this anglicism so do German or Slovak. "The acceptance of anglicisms into Slovak takes place in several stages, while in the last stage a name or term is created using their word-forming means and then this new term replaces the borrowed term." (Pauleová M. 2012, p. 82) An example is the English term *joint venture*, which was replaced by the concise Slovak equivalent of a *spoločný podnik*.

The growing influence of English is welcome by many, but many have been criticizing it. While some appreciate its political, economic, and cultural benefits, others are sensitive to the potential threat to other languages and cultures." (Filipovič, R. 1996) English has acquired the status of a global language today in many areas of social life. Several linguists confirm that the amount of technical terminology taken from English is growing and is one of the main sources of vocabulary expansion today. The penetration of anglicisms into German lexicon is a phenomenon dealt with by many Germanists. Their research focuses on several aspects of it, such as the frequency of occurrence in the current language compared to the past, the semantic functions of anglicisms, or their structural integration into German. For example, U. Busse and M. Gorchach refuted the hypothesis of a significant penetration of English loans into the German lexicon. Despite the apparent increase in the influence of English, the number of anglicisms

recorded in lexicographic works over the last hundred years remains only a fraction compared to French, Latin, and Greek borrowings.

Conclusion

The issue of international trade has taken on a new dimension after Slovakia joined the EU. In the academic environment, it is a frequent topic of theses, professional articles, and monographs of an economic nature. From the non-linguistic point of view, this is an extremely dynamic area. Changes in political, economic, and social conditions are also reflected in national languages, most notably in their lexis. In our work, we focused on the increase in anglicisms in the Slovak lexicon in confrontation with the lexicons of the other three official languages of the EU. The need to name new phenomena and facts is inherent in every language community. Languages often meet this need from their resources, but sometimes also from foreign sources.

They have been exchanging and borrowed words since ancient times, as evidenced by the many lexical units used, especially in professional language. Unlike general lexicon, in professional language, accuracy, unambiguity, and conciseness are important. One of the frequent shortcomings in professional communication is the reluctance to create new terms and to prioritize the path of easier resistance of taking over a foreign term instead of a demanding search for the most suitable solution. One of the ways how to improve this situation is to involve the young generation in terminological work, for example, students and graduates of the University of Economics who are trained to become experts in linguistics combining both expertise in economics and linguistics.

Literature

- ALGEO, J. 2010. *The Origins and Development of the English Language*. Wadsworth: Centage Learning.
- BUSSE, U. 1993. *Anglizismen im Duden*. Tübingen: Niemayer.
- BUZASSYOVÁ, K. 2010. Vzťah internacionálnych a domácich slov v premenách času. In *Jazykovedný časopis*. roč. 61, čís. 2, s. 113-130.
- CRYSTAL, D. 2003. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dictionario Manual de la Lengua Española*. 2007. Paris: Larousse Editorial.
- EUROPEAN COMMISSION. 2006. *Effect on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprises (ELAN)*. Dostupné online na: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf
- FIDRMUC, J. – FIDRMUC, J. 2009. Foreign Languages and Trade. In *Economics and Finance Working Paper Series* Dostupné na internete: < <http://www.brunel.ac.uk/about/acad/sss/depts/economics>
- FILIPOVIČ, R. 1996. English as a word donor to other languages. In *The English Language in Europe*. Oxford: Intellect Books
- KAČALA, J., KRAJČOVIČ, R. 2006. *Prehľad dejín spisovnej slovenčiny*. 1. vy. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
- Kľúčové slová v medzinárodnom obchode*. 1999. 1. vyd. Bratislava: SOPK.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 2003. Pearson Education Limited.
- LYONS, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAULEOVÁ, M. 2012. *Úvod do translatológie*. Bratislava: Ekonóm.

PODEŠVA, R., DEVYANI, S. 2013. *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slovník súčasného slovenského jazyka. A-G. 2006. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.

Slovník súčasného slovenského jazyka. H-L. 2011. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.

Slovník súčasného slovenského jazyka. M-N. 2015. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.

ZILBERBERG, L. 2011. *Dictionary of Trade and Technical Terms in International Shipping*. Bloomington: iUniverse.

Elektronické zdroje:

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>

<http://www.comercioyaduanas.com.mx/cursos/ceneval-comercio-negocios-internacionales>

<https://www.merriam-webster.com/dictionary>

<http://www.etymonline.com>

Kontakt:

PaedDr. Darina Halašová, PhD

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska 1

Bratislava

Slovenská republika

Emailová adresa: darina.halasova@euba.sk

BUSINESS, ACADEMIC AND GENERAL ENGLISH IDIOMATIC VOCABULARY ACQUISITION AND USE

OSVOJOVANIE SI A POUŽÍVANIE OBCHODNEJ, AKADEMICKÉJ A VŠEOBECNEJ IDIOMATICKEJ SLOVNEJ ZÁSoby

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

Abstract

Multi-word units such as compound nouns, phrasal verbs, collocations and idioms have been accepted as part of the vocabulary learning task that learners face and are often included in vocabulary tests. The open-choice principle needs to be complemented by the idiom principle when written and spoken texts are constructed. Idiomatic expressions can be retrieved quickly as whole units and allow users to communicate fluently. The paper analyses newspaper and magazine texts for idioms, read by students within the KEGA Project. While the rationale for a quantitative analysis is to build a corpus of currently used idioms, the rationale for a qualitative analysis is to find out what idioms are used in business, academic and general English.

Keywords: newspaper/magazine text, idiom, fluency, communication.

Abstrakt

Viacslovné lexikálne jednotky ako kompozitá, frázové slovesá, kolokácie a idiómy sú súčasťou úlohy osvojovania si slovnej zásoby, pred ktorou stoja študenti a často sa vyskytujú v testoch zameraných na slovnú zásobu. Pri zostavovaní písaných a hovorených textov sa princíp otvoreného výberu dopĺňa idiomatickým princípom. Idiomatické výrazy sa rýchlo uvoľnia ako celé jednotky a používateľom umožnia plynule komunikovať. Príspevok skúma idiomatické výrazy v novinových a časopiseckých textoch, s ktorými pracovali študenti v rámci projektu KEGA. Cieľom kvantitatívnej analýzy je zostavenie súboru súčasne používaných idiómov a cieľom kvalitatívnej analýzy je zistiť, aké idiómy sa používajú v obchodnej, akademickej a všeobecnej angličtine.

Kľúčové slová: novinový/časopisecký text, idióm, plynulosť, komunikácia.

Introduction

Nowadays, university students often put a great deal of intellectual effort in passing end-of-term written examinations in *Business English for Advanced Students* courses as well as in a written part of the state examination of *Intercultural Communication and Negotiations in English*. The KEGA Project *Idioms in Business Communication* was launched to help them develop their reading skills and improve written and spoken communication via e-courses in LMS Moodle. Apart from two courses in business English, provided by the Department of English Language, students of the Faculty of International Relations also do three other courses – *British, American and Slovak Studies*, *Negotiations in English* as well as *Culture and Communication* – and finish their English-language studies with a bachelor's state examination. Even though these students are highly intelligent, there is always something to improve and they were included in the project, too. Twenty-one students were expected to choose English-language newspapers and magazines, read ten articles each in order to get the main idea and analyse them for unknown vocabulary and currently used idioms. Their choice included sources such as *Politico*, *Fortune*, *Inc.*, *The Guardian*, *Forbes*, *New York Times*, *The Economist* and

others. Using online dictionaries and with the feedback of the lecturer, they were able to find and acquire interesting and useful idioms often used in business, academic and general English.

The aim of the paper is to focus on the individual work of students within business English seminars over one semester. The research aims to analyse the work of thirteen students, i.e. the 93,972-word corpus comprising the articles from *Politico* (covering the politics and policy of the United States and internationally) and *Fortune* (a multinational business magazine) as some of the above-mentioned sources were already investigated by the students of the Faculty of National Economy (cf. Hrdličková, 2018).

Developing business skills

Many full-time or part-time university students all around the world have experiences with working in large multinational corporations or industries whose language is English. Apart from digesting large quantities of reading material in English, they are expected to read periodicals and newspapers to keep up with changes in their industry. They need to have a rich business or specialized vocabulary to communicate successfully in English.

There is a plethora of ELT materials for developing skills or enlarging vocabulary. When developing business skills within self-study or in a classroom, the following publications have proved to be very useful. Donna's (2000) focuses on developing skills like talking to clients, telephoning, dealing with visitors, talking to colleagues, reporting to foreign managers, participating at meetings, negotiating, note-taking, giving presentations, writing e-mails, report-writing, and understanding the news. Taylor (2006) provides tips for improving business English that are included in sections on networking, socialising, presentations, telephoning, negotiations, writing e-mails, meetings, reading business texts, listening, business vocabulary, and grammar.

Vocabulary is very important because it improves reading comprehension, communicating ideas, expressing oneself within writing, occupational success, etc. Language learners acquire vocabulary through practice. Within business English, they acquire important business terms as well as collocations and idioms. In the language of business, metaphors and idioms are also frequently used with reference to the domains of race, battle, gambling, time, journey, etc. Spišiaková (2018) analyses economic texts in the journal *Alternativas Económicas*. She focuses on the use of loan words, especially Anglicisms, metaphors, locutions and other phraseological units. She states that the current Spanish business language is full of metaphors and phraseological units that previously occurred in spoken or literary styles. In business communication, it is a strategy how to cause readers or listeners to be more interested in the writing or speech of their counterparts.

According to Fernando (1996), idioms, or conventionalized multi-word expressions, often but not always non-literal, are hardly marginal in English, though they have been relatively neglected in lexical studies of the language. Fortunately, Gillet (2010) deals with informal and formal vocabulary commonly used in the American workplace. She provides a corpus of business English idioms that are often used by speakers in a) talking about new projects, financial issues, manufacturing, company strategy, b) discussing new ad campaigns, good or bad results, difficult decisions, difficult requests, mistakes, office scandals, c) dealing with dissatisfied customers, d) negotiating purchases, and so forth.

Academic and business vocabulary

First-year university students need to realise that university education is different from high school education. Undergraduates are expected to study textbooks written by scholars, academics or experts with many years of teaching experience to gain knowledge independently from their field of study. Therefore, they must distinguish between at least academic and

journalistic styles and their genres and use the right vocabulary in written or spoken communication.

Academic vocabulary is divided into three broad categories: a) ordinary general English vocabulary, b) sub-technical or general academic and c) specialist subject vocabulary (Lea, Bull, Webb, Duncan, 2014). Many words in academic English are the same as everyday vocabulary, but they are often used with a slightly different meaning, which may be specialised, for example: „*Charisma, dedication, **discipline**, drive, imagination, looks, luck, money, nepotism, and ruthlessness make people successful.*“ (Cotton, Falvey, Kent, 2011, p. 36). „*Scholars from a variety of academic **disciplines** have commented on these developments.*“ (Lea, Bull, Webb, Duncan, 2014, p. 235). „*Product shape: Tall, rounded bottle, **solid** appearance. Black, with the brand name in the centre. Silver top. Screw top or spray.*“ (Cotton, Falvey, Kent, 2011, p. 20). „*The firm had a **solid** position as the market leader.*“ (Lea, Bull, Webb, Duncan, 2014, p. 761).

In writing, academics use many neutral expressions. They also use rather formal expressions that are not common in everyday language. Knowing whether an expression is formal or just neutral is important, for example: neutral – in short, briefly, basically; more formal – in sum, to sum up, fundamentally, or another example: neutral – almost, more or less; more formal – virtually. „*A quantitative analysis showed no statistically significant difference between male and female entrepreneurs on all four measures. **In short**, the stereotypes were myths with no basis in metrics.*“ (Calhoun, 2018, April 9). „*Now, just **to sum up**, we’ve looked at some different locations, we talked about Amsterdam, Portugal and Florence for the sales conference.*“ (Cotton, Falvey, Kent, 2011, p. 159).

However, very informal vocabulary may be used in spoken styles in classes and lectures. Here is an example of a teacher using informal language, **have a shot at** doing task number 4. This idiomatic expression can be replaced by more formal verbs, e.g.: try or attempt. Students should learn to understand informal language when they hear it, but they must be careful not to use it in essays and written assignments.

Academic language tries to be clear and precise, so it is important for the learner to keep a vocabulary notebook and learn the differences between similar words, as well as typical word combinations, e.g.: „*Tod’s is **primarily** a fashion company and needs to be much bigger.*“ (Cotton, Falvey, Kent, 2011, p. 17). „*They’re paying over the odds (= more than it’s worth) for the site, but it’s a **prime location**.*“ (Cotton, Falvey, Kent, 2011, p. 146). „*The attack on the World Trade Centre in New York was a **prime example** of the **complexity** of today’s risks, with **accumulation** of losses across a **range** of insurance classes such as fire, business interruption, liability, life and health, and compounded by **significant** capital market losses.*“ (Cotton, Falvey, Kent, 2011, p. 55).

Academic language often uses compound nouns or complex noun phrases. It is therefore important to learn the different forms of a word, e.g.: line management system, production research centre, travel insurance claim form. Noun compounds can be modified by adjectives and adverbs, e.g.: international business development directors, increasingly volatile mobile phone market, etc.

Learners must also be aware of chunks or phrases which occur frequently, and learn them as whole units. If one looks at a corpus of academic texts, he/she can see that certain chunks of language occur very frequently in spoken and written contexts. Some of the most useful ones are:

a) chunks expressing number, quantity and degree – a great deal, a wide range of, to what extent, in a variety of ways, to some extent, in excess of,

b) chunks for generalising and specifying – on the whole, with respect to, in the case of, for the purposes of, in general, as a rule, as far as sth is concerned, as regards, with the exception of, in terms of, as a whole, for the most part, in more detail, from the point of view of, and

c) chunks for linking points and arguments – due to the fact that, at the same time, as opposed to, by means of which, in the sense that, be that as it may, for this reason, in addition to, etc. (McCarthy, O’Dell, 2016).

„*The Economic Times intimates that these big corporate agencies have been working on a brand for so long, they are effectively blinkered to any kernel of an idea which is outside their usual, comfort-zoned box. This is especially new for India because the market has, **for the most part**, been dominated by very large agencies for most of the last 50 years.*“ (Goodson, 2012, December 14).

Finally, students must be aware of metaphors and idioms. A metaphor is an expression which describes something by comparing it to something else with similar characteristics. For example, one might say an academic ‘attacks’ or ‘demolishes’ someone’s theory or argument, just as an army can attack an enemy or workers can demolish a building.

If a metaphor is used so often that the original comparison becomes forgotten, then it may be called an idiom. For example, people often say, ‘I’m snowed under with work at the moment.’ Originally, this was a metaphor comparing a great deal of work to deep snow (overwhelming everything and making movement difficult). However, this expression has been used so frequently that it no longer usually makes people think of snow. Academic English uses various metaphors and idioms, e.g.:

a) metaphors and idioms referring to light and darkness – shed/shine (new) light on, in (the) light of, illuminate, glare, highlight, remain in the dark, in the shadow of,

b) metaphors referring to war and conflict – the onslaught of, a barrage, bombard with, score a victory, and

c) metaphors referring to temperature and weather, etc. (McCarthy, O’Dell, 2016).

„*New study **sheds light on** why men take more business risks than women.*“ (Calhoun, 2018, April 9).

„***In light of** the recent Analytica scandal, Facebook is dealing with employee morale issues.*“ (Schneider, 2018, April 16).

Research methodology

This study aims to present the work of a group of first-year students from the Faculty of International Relations participating in the KEGA Project. During the summer semester, they did a course *Business English for Advanced Students II*. Apart from studying the compulsory units – *Job satisfaction, Risk, Management styles, and Team building* (Cotton, Falvey, Kent, 2011), they read newspaper and magazine articles of their own interest within these topics. As some of the students’ command of English was excellent, they were allowed to read much more difficult sources. For their individual work, they chose the following ones: *Politico, Fortune, Inc., The Guardian, Forbes, The Economist, The New York Times*, and others. This study focuses on *Politico* and *Fortune*, since the students of the Faculty of National Economy already investigated articles in *Forbes, The Guardian, Newsweek, and The Economic Times*.

Politico is an American political journalism company based in Arlington County, Virginia, that covers politics and policy in the United States and internationally. It distributes content through its website, television, printed newspapers, radio, and podcasts. Eight students read this source and were able to build a 59,233-word corpus.

Fortune is a monthly-published American multinational business magazine that competes with *Forbes* and *Bloomberg Businessweek* in the national business magazine category and distinguishes itself with long, in-depth feature articles. It regularly publishes ranked lists, including the Fortune 500, a ranking of companies by revenue. In addition, it is also known for its annual *Fortune Investor’s Guide*. Five students read this source and were able to build a 34,739-word corpus.

Taking the above presented information into account, both quantitative and qualitative analyses of the articles will be carried out. For the research, Fernando's (1996, p. 98) classification of idioms is chosen. The main aim of a quantitative analysis is to find out all idiomatic expressions in both sources. Subsequently, a qualitative analysis identifies idioms used in academic, business and general English. To identify the three types of idioms, the following sources are consulted: Cowie, Mackin and McCaig (1993), *Cambridge Idioms Dictionary* (2006), McCarthy and O'Dell (2010), Gillet (2010), McCarthy and O'Dell (2016), Lea, Bull, Webb, and Duncan (2014), Parkinson and Noble (2005), Kvetko (2014), Fronek and Mokrání (2006), and others.

Results and discussion

The following tables show business English, academic English and general English idioms used in the texts of both sources, *Politico* and *Fortune*. As it can be seen, the tables also show the occurrence of certain idioms (e.g. 2x, 3x, 5x...), some business English idioms are used in academic English (e.g. *also* AE). The tables also provide information about formal (*fml*) and informal (*infml*, *rather infml*) idioms as well as, in some cases, the variety of English (*BrE*, *AmE*, *AustrE*). The underlined words show what variants of idioms are used in the texts. Some example sentences will follow each table to show how idioms are used in context.

Table 1 *Politico* – Business English Idioms

POLITICO – Business English Idioms	
Nominals: the big picture <i>infml</i> (<i>also</i> AE), deep pockets, the letter of the law, a level playing field <i>rather infml</i> (<i>also</i> AE)	4
Adjectivals: at risk (2x) (<i>also</i> AE), at stake (2x) (<i>also</i> AE), go-it-alone, ground-breaking, in place (<i>also</i> AE) (4x), in question (<i>also</i> AE), on-the-job, up for sth <i>rather infml</i> (<i>also</i> AE)	8
Adverbials: at your/sb's disposal (<i>also</i> AE), behind closed doors (<i>also</i> AE), below/ <u>under</u> the radar (screen) (<i>also</i> AE), in advance (of sth) (3x) (<i>also</i> AE), in due course (<i>also</i> AE), in the hands of sb (<i>also</i> AE), in line with sth (<i>also</i> AE), <u>in</u> / <u>over</u> the <u>long</u> / <u>medium</u> / <u>short</u> / <u>far</u> / <u>near</u> term (3x), <u>in</u> / <u>out</u> of the picture <i>infml</i> , in principle (2x) (<i>also</i> AE), <u>in</u> / <u>with</u> reference to <i>fml</i> (<i>also</i> AE), in terms of sth, (3x) (<i>also</i> AE), on balance (<i>also</i> AE), on time, on top of sth (2x) (<i>also</i> AE), on the table (<i>also</i> AE) (4x), to the tune of sth	17
Verbals: be in the firing line <i>BrE</i> , bring/ <u>call</u> /throw sth into question (<i>also</i> AE), come/enter into force (<i>also</i> AE), fall short of sth (3x) (<i>also</i> AE), get sb/sth back on track, get your act together <i>infml</i> , get (sth) off the ground (3x) (<i>also</i> AE), <u>go</u> /put sb out of business (<i>also</i> AE), go/turn sour, knock on/at sb's/ <u>the door</u> <i>infml</i> , make headway, make it (<i>also</i> AE), make money (2x) (<i>also</i> AE), name and shame <i>BrE</i> (2x), open doors for sb, pave the way for sth, play a (key/ <u>major</u> /vital etc.) <u>part</u> / <u>role</u> (<u>in</u> sth) (5x), play by the rules <i>rather infml</i> (2x) (<i>also</i> AE), put sth on hold (2x), raise/ <u>up</u> the ante, <i>esp. AmE</i> , run short (of sth) (<i>also</i> AE), strike a balance (between), take advantage of sth/sb (3x) (<i>also</i> AE), take effect (2x) (<i>also</i> AE), take a hit, take part (in sth) (<i>also</i> AE), turn your back on sb/sth (<i>also</i> AE), turn sth on its head (<i>also</i> AE)	28
Clauses: ---	0
Total:	57

„France has a message for Donald Trump: America's aggressive **go-it-alone** tariff tactics are doomed.“ (Hanke Vela, Von Der Burchard, 2018, March 9).

„Even countries not **in the firing line** may be wary of giving Brussels such power to turn off the EU cash flow.“ (Bayer, Gray, 2018, May 1).

Idiomatic expressions such as ‘on balance’, ‘by and large’ and ‘in the main’ are used to draw a conclusion after evaluating several different facts or opinions. ‘On balance’ is used both in business English and academic English, e.g.: „**On balance**, those three arguments give me some potential modest upside risks to the (inflation) forecasts, McCafferty said.“ (Fletcher, 2018, April 10).

Table 2 Politico – Academic English Idioms

POLITICO – Academic English Idioms	
Nominals: food for thought, the hard way <i>rather infml</i> , the law of the jungle, a means to an end, port of entry, the rule of law (4x)	6
Adjectivals: behind-the-scenes, out of work, under way (<i>also</i> underway)	3
Adverbials: all but (2x), along with sb/sth (5x), <u>as</u> /so far as sb/sth is concerned, as of, <u>as</u> /so long as (3x), as well (as sb/sth) (3x), at large, at (the) most, at random, at the (very) least, behind bars, close to, during/ <u>in</u> / <u>over</u> the course of (2x), either way, far from it <i>rather infml</i> (2x), first and foremost, for one thing, (from) door to door, (further) along/ <u>down</u> the road, hand in hand (2x), if anything (2x), in addition (to sb/sth), in all but name, in the face of sth (3x), in (actual) fact, in full swing, in kind, in (the) light of sth (3x), in the meantime, in order to do sth (3x), in other words, in part (2x), in particular (2x), in a row (2x), in short, in theory, in sth’s wake, it/that goes without saying (that), let alone (2x), long on sth <i>rather infml</i> , a number of sb/sth, on behalf of sb (3x), on (an) equal footing (with sb), on your/its own, (on the one hand) on the other (hand) (4x), once again, the other way about/(a) <u>round</u> , that said, short on sth <i>rather infml</i> , thus far, when it comes to (doing) sth (7x)	51
Verbals: be at odds (with sth), be/have nothing to do with sb/sth (2x), bridge the <u>gap</u> /divide (between), <u>come</u> /get to grips with sth, come to pass (2x), come to terms (with sb), get there, have/make your voice heard, get rid of sth/sb (2x), go wrong, hold your breath, let sb know, put sth in place (3x), stop short of (doing) sth, strike a bargain/deal (5x), take account of sth (2x), take aim at sb/sth (3x), take place (5x), take sb/sth seriously (3x)	19
Clauses: ---	0
Total:	79

„Italy’s high debt, low growth and terrible demographics make it an unhappy fit in a eurozone dominated by northern economic powerhouses. **If anything**, the speculation about the intentions of any government with the 5Stars in it hardly helps boost investor confidence in Italy.“ (Heath, 2018, May 11).

It is necessary to mention that the following expressions are also academic English idioms. However, they are not included in the table as it is supposed that many learners come across them often while studying English: as a whole (2x), at the same time (4x), in the end, in relation to sth, in return (for sth) (3x), no longer (6x), so far (3x), sooner or later, thanks to sb/sth (3x), and what is more (2x).

Many idioms are also used in general English, e.g.: come/get to grips with sth, take sb/sth seriously/lightly, take place, in addition (to sth), let alone, no/not any longer, etc.

Table 3 Politico – General English Idioms

POLITICO – General English Idioms	
Nominals: a baby boomer, sb’s <i>bête noire</i> , (a) breaking point, common ground (3x), a damp squib <i>BrE, AustrE</i> , a dark horse, a domino effect, the [child/house/mother, etc.] from hell <i>humorous</i> , the grass roots (2x), the lion’s share (of sth), <i>mea culpa</i> <i>humorous</i> , another/the final nail in the coffin, a party pooper <i>humorous</i> , a/one ray etc. of hope, a sacred cow, a shoo-in <i>AmE, AustrE</i> , a slap on the wrist, the status quo (3x), a think tank (3x), the <u>nightmare/worst-case</u> scenario (2x), a thorn in the/one’s flesh/ <u>side</u> , the top brass, a track record, an uphill battle/fight/ <u>struggle</u> , ups and downs, a walk in the park <i>esp. AmE, infml</i> , wishful thinking	27
Adjectivals: fit and proper	1
Adverbials: (all) the more so, and so on/forth, as if/though sth were/was not enough, at gunpoint, one’s/the chances are slim, a good/ <u>great</u> deal (of sth), (hard/hot/close) on the heels of, if/ <u>when</u> it comes to the crunch, in earnest, in a nutshell, in situ <i>fml</i> , in vain, on the brink of sth, next to <u>nothing</u> /none, no way! <i>infml</i> , on the/sb’s agenda, on a firm etc. footing, on the home etc. front, on the threshold (of sth) <i>fml</i> , on track, shoulder to shoulder (with sb), the sooner the better, (to) put it mildly, so what? <i>infml</i> , the time has come (for sb) to do sth, the time is ripe (for sb/sth), under the auspices of sb/sth, up to snuff <i>infml</i> , vis-à-vis, (with) no strings (attached)	28
Verbals: (be) miles apart, be on the cards (for) <i>BrE, AmE, AustrE</i> , bear/take the brunt of sth (2x), blow it <i>infml</i> , bring sth to an end, close/shut the door on sth (2x), cross your fingers, do more harm than good, drag your <u>feet</u> /heels (<u>on</u> /over), fall off a cliff, feel the pinch, get away/ <u>off</u> scot-free <i>infml</i> , get away with (blue) murder <i>infml, humorous</i> , get (sb/sth)/be back on track, get one’s/the facts straight (2x), get your own way, give sb <i>carte blanche</i> <i>slightly fml</i> , give sb/sth the green light (2x), go all the way <i>infml</i> , go easy on sb (<i>infml</i>), have etc. a/the feeling (that), have (got) a point, have a short memory, hit the mark, hold sway, jump the gun, keep a straight face, level the playing field, make sth <u>clear</u> /plain (to sb) (3x), make a dent in sth <i>BrE, AmE, AustrE</i> , make one’s point, <u>move</u> /step up a gear, pick up the pieces, pin your hopes on sth/sb, play fast and loose with sth/sb, play for time, raise a question (2x), ruffle one’s/sb’s feathers (2x), run high, scratch beneath the surface, show one’s teeth, take charge (of sb/sth), take sb/sth for granted, take no prisoners, take a step, take steps (to do sth) (3x), wreak havoc with sth	47
Clauses (sayings): easier said than done, the proof of the pudding (is in the eating)	2
Total:	105

An idiom ‘on a firm etc. footing’ is used in general English. It can be used with verbs such as: be, put, get, start, meet, continue, or with alternative adjectives: firm, sound, solid; an equal, the same, a different; bad, better, familiar; peace(time), war(time). However, idioms ‘on equal terms (with sb) | on (an) equal footing (with sb)’ are both used in academic English. In addition, ‘on equal terms (with sb)’ is used in business English.

„This time, if he manages to negotiate a Brexit deal that both limits damage to Europe and puts the future EU-U.K. relationship **on solid footing**, he could be hard to stop.“
(Karnitschnig, 2018, April 26).

Table 4 Fortune – Business English Idioms

FORTUNE – Business English Idioms	
Nominals: ---	0
Adjectivals: at stake (<i>also</i> AE), in place (<i>also</i> AE), in the works, under wraps <i>infml</i> , at risk (4x) (<i>also</i> AE), one-size-fits-all <i>rather infml</i> (<i>also</i> AE)	6
Adverbials: all the time, below/ <u>under</u> the radar (screen), from scratch, in business, in effect (<i>also</i> AE), in lieu (of sth) <i>fml</i> , <u>in/over</u> the <u>long/medium/short/far/near</u> term, <u>in/with</u> reference to <i>fml</i> (<i>also</i> AE), <u>in/with</u> regard to sb/sth <i>fml</i> (<i>also</i> AE), on the table (<i>also</i> AE), on your feet	11
Verbals: be the breadwinner, be hit hard (by sth), be/ <u>get/keep</u> etc. in touch (with sb), be on track (to do sth) (<i>also</i> AE), come under fire (<i>also</i> AE), have/ <u>get/give</u> sb a head start (in sth/ <u>on</u> sb/ <u>over</u> sb), <u>keep/lose</u> track of sth/sb (<i>also</i> AE), let sb go <i>infml</i> , play a (key/major/vital etc.) part/ <u>role</u> (in sth) (2x), play to your strengths, pull the plug on sth/sb <i>infml</i> , recharge your batteries, ride on (the) coattails of <u>sb/sth</u> , run out of time, take advantage of sth/sb (<i>also</i> AE), take a nosedive, take risks (<i>also</i> AE), take a risk, turn a (small/modest/\$10 million, etc.) profit <i>infml</i>	19
Clauses: ---	0
Total:	36

„*Instead, if you're like most Americans, you're not even taking all the vacation leave you've been granted. And when you do go on vacation, are you really **recharging your batteries** or just draining them at a slightly slower rate by checking email a bit less frequently?*“ (Colvin, 2018, July 24).

„*That said, Jha cautions against thinking of taxation as a **one-size-fits-all** solution to public health problems. Heavily taxing sugary beverages or alcohol – two commonly suggested strategies – could come with benefits, Jha says, but each case is different.*“ (Ducharme, 2018, April 12).

Table 5 Fortune – Academic English Idioms

FORTUNE – Academic English Idioms	
Nominals: a case in point, a far cry from sth	2
Adjectivals: in demand	1
Adverbials: <u>as/so</u> long as, at any rate, at (your) ease, back and forth, behind bars <i>infml</i> , <u>during/in/over</u> the course of (2x), <u>by/in</u> comparison with/to sb/sth, either way, (from) door to door, first and foremost, (further) <u>along/down</u> the road, hand in hand (3x), in (actual) fact, in the face of sth, in the first place (2x), in all likelihood, in honour of sb/sth, in the interest(s) of (doing) sth, in (the) light of sth (2x), in the meantime, in part, in a row, (it is) no/little/small wonder (that) (2x), a number of sb/sth (4x), on behalf of sb, on <u>your/its</u> own, on the back of sth, (on the one hand) on the other (hand), on your/ <u>the/its</u> way, the other way round, that said, to the point, under suspicion (of sth), when it comes to (doing) sth (4x), with a view to (doing) sth	35
Verbals: be/hang in the balance, be/have to do with sb/sth, bear/keep sb/sth in mind (2x), breathe (new) life into sth, cast a (long) shadow (over sb/sth), claim/take the moral high ground, come true, feel good (about sth/yourself), follow in sb's footsteps, go through the motions (of doing sth), keep an eye on sb/sth, keep sth quiet, learn a lesson (2x), let sb know (3x), make <u>a/no/some</u> etc. difference (to/in sb/sth) (2x), (open) the door to sth, overplay your hand <i>esp. AmE</i> , put sth at risk, put sth in place, <u>see/think</u> fit	26

(to do sth) (2x), speak for itself/themselves, take sth into account (2x), take place (2x), take sb/sth seriously, take sth too far	
Clauses: ---	0
Total:	64

The following adverbials are also not included in the table: as a whole, in reality, in return (for sth), in terms of, and no matter who/what/where etc. (2x).

„*That’s fair point – argued eloquently in this essay by Wall Street Journal correspondent Greg Ip. China cannot **claim the moral high ground** on trade matters; **in fact**, one could argue that American voters’ resentment of China’s unfair trade practices is what put Trump in the White House **in the first place**.*“ (Chandler, 2018, March 24).

„*Below, Schoolcraft outlines why the rebranding was a success – as well as the pitfalls he often sees small businesses making **when it comes to** developing a strong brand identity.*“ (Entis, 2018, April 16).

Table 6 Fortune – General English Idioms

FORTUNE – General English Idioms	
Nominals: bad blood (between), (a) breaking point, a <u>bumpy/rough</u> ride, a bright spot (in), Catch 22, a cog in the machine/ <u>wheel</u> , the first step (in/towards sth), the sb/sth from hell, the haves and the have-nots, an uphill <u>battle/fight/struggle</u> , a step forward etc., tit for tat <i>infml</i> , tête-à-tête	13
Adjectivals: fast-track, flesh-and-blood, tailor-made (for)	3
Adverbials: all in all, at the end of the day <i>infml</i> (3x), at first blush, a good/great deal (of sth), at sb’s heels, in the blink of an eye, in the interim, in unison (with sb), <u>kind/sort</u> of <i>infml</i> , more than ever (before), so much so (that), what on earth? <i>infml</i> , why on earth? <i>infml</i>	13
Verbals: be in the cards (for) <i>AmE, AustrE</i> , be in the know <i>infml</i> , be on the brink of sth (2x), be on the warpath <i>humorous</i> , betray sb’s trust, break the rules, break the silence, bring sth to the <u>table</u> /party, call it quits, earn a/one’s living, (not) entertain the idea, fan the flames (of), fill/ <u>fit</u> the bill, flex your muscles, fly high, get to the bottom of sth, keep an/your ear to the ground, keep/ <u>get</u> one’s hands off (of), keep sth/sb at bay, keep tabs on sth/sb <i>infml</i> (2x), blow off steam <i>AmE, AustrE</i> , level the playing field, make all the difference, make sth clear/plain (to sb), make <u>a/one’s</u> living, put out feelers, raise (the) money etc. (2x), raise the question etc. (of sth), raise the spectre of sth <i>BrE, AmE, AustrE</i> , reap the benefit(s)/ <u>reward(s)</u> (of sth), <u>scratch</u> one’s head, see eye to eye (<u>with/on</u>), second-guess sb/sth, seek damages, show signs (<u>of</u> sth/that), sink or swim, stay the course, steer etc. clear (of sb/sth), take (sth) as a sign, take sb/sth for granted, take sb’s mind off sth/sb, not take no for an answer, throw in the sponge/ <u>towel</u> <i>infml</i> , when the going gets rough/ <u>tough</u> , work wonders (for)	45
Clauses (proverbs and sayings): actions speak louder than words, all work and no play (makes Jack a dull boy), the grass is (always) greener <u>on the other side</u> (of the fence)/in the other man’s field	3
Total:	77

„*Thus, **at first blush**, Longfin shares appear up 47% for the day with a valuation of about \$2 billion.*“ (Shen, 2018, April 6).

„Investors who have gotten involved with Longfin then, either betting in or against the stock, will be in for **a bumpy ride**. Halts often last mere minutes or in some cases, hours – but T12s can be unpredictable.“ (Shen, 2018, April 6).

‘A bumpy ride’ is used in general English. However, ‘have/give sb a bumpy ride’ is used in business English.

Similarly, ‘a level playing field’ is used in business English. However, ‘level the playing field’ is used in general English.

Conclusion

In business English seminars, academics use a universal textbook with relevant reading texts from *The Financial Times*, *Bloomberg Businessweek*, *The Telegraph*, *The Sunday Times*, *CBS*, and *The Corporate Knights*. These texts are full of idiomatic expressions and learners come across them while developing reading skills.

As it can be seen, in *Politico* students read articles focused on politics of Brussels, France, Britain, Germany, Washington, D.C. and the policy areas such as agriculture and food, Brexit, competition and industrial policy, cybersecurity and data protection, health care, energy and climate, EU budget, financial services, sustainability, technology, and trade. Altogether, more than 241 (included in the tables) idioms were identified in them.

In *Fortune* students read articles dealing with leadership, careers, most powerful women, retail, real estate, finance, energy and environment, health, technology, etc. Altogether, more than 177 idioms were identified in them.

For the learner, it is important to know what vocabulary is appropriate in written and spoken discourse as well as in formal and informal situations. For example, acquiring prepositional phrases is very useful, because it can improve the quality of essays and assignments. At an advanced level, one’s aim is not only to understand idioms, but also to use them accurately and appropriately. While practising business negotiations, it is often desirable to use ‘diplomatic language’: „**There’s no way** we can invest in your project in its present form. **Unfortunately, we couldn’t** invest in your project in its present form.“ (Rogers, 2011, p. 71). A more formal equivalent is ‘we cannot in any way invest’. In an informal conversation it is suitable to use metaphors and idioms.

This paper hopes to help those who are interested in acquiring new vocabulary to sound more professional and native-like.

Literature

Cambridge Idioms Dictionary. 2006. Cambridge: Cambridge University Press.

COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader Business English Course Book Upper Intermediate*. Third Ed. Harlow: Pearson Education Limited.

COWIE, A.P., MACKIN, R., MCCAIG, I.R. 1993. *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.

DONNA, S. 2000. *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.

FRONEK, J., MOKRÁŇ, P. 2006. *Rozsiahly prehl’adný Anglicko-slovenský slovník*. Bratislava: Nová práca, spol. s r.o.

GILLET, A. 2010. *Speak Business English Like an American*. Ann Arbor: Language Success Press.

HRDLIČKOVÁ, Z. 2018. Improving reading skills using on-line newspapers and magazines. In: *Lingua et vita*, 7/(14), Bratislava: Ekonóm, p. 75 – 84.

KVETKO, P. 2014. *Prekladový Anglicko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: Veda.

LEA, D., BULL, V., WEBB, S., DUNCAN, R. (eds.). 2014. *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*. Oxford: Oxford University Press.

O'DELL, F., MCCARTHY, M. 2010. *English Idioms in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.

MCCARTHY, M., O'DELL, F. 2016. *Academic Vocabulary in Use*. Second Ed. Cambridge: Cambridge University Press.

PARKINSON, D., NOBLE, J. (eds.). 2005. *Oxford Business English Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press.

ROGERS, J. 2011. *Market Leader Upper Intermediate Business English Practice File*. Harlow: Pearson Education Limited.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2018. Contemporary Spanish Business Language. In: *Lingua et vita*, 7(13), Bratislava, Ekonóm, p. 42 – 54.

TAYLOR, K. 2006. *Fifty ways to improve your Business English ... without too much effort!* London: Summertown Publishing.

Online sources:

BAYER, L, GRAY, A. (2018, May 1). Brussels looks to link EU payouts to justice standards. *Politico*. Retrieved from <https://www.politico.eu/>

CALHOUN, L. (2018, April 9). New Study Sheds Light on Why Men Take More Business Risks Than Women. *Inc*. Retrieved from <https://www.inc.com/>

CHANDLER, C. (2018, March 24). Trump's Risky Game of Chicken with China. *Fortune*. Retrieved from <https://fortune.com/>

COLVIN, G. (2014, July 24). The new trend? Reducing stress in the workplace – by order of management. *Fortune*. Retrieved from <https://fortune.com/>

DUCHARME, J. (2018, April 12). Making Cigarettes More Expensive Could Save 450 Million Years of Life, Study Says. *Fortune*. Retrieved from <https://fortune.com/>

ENTIS, L. (2018, April 16). How to Create a Great Brand for Your Small Business. *Fortune*. Retrieved from <https://fortune.com/>

FLETCHER, N. (2018, April 10). UK interest rates should be raised without delay, says Bank's McCafferty – as it happened. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/>

GOODSON, S. (2012, December 14). Are Brands Going Small To Think Big? *Forbes*. Retrieved from <https://www.forbes.com/>

HANKE VELA, J., VON DER BURCHARD, H. (2018, March 9). France tells Trump a trade war won't go this way. *Politico*. Retrieved from <https://www.politico.eu/>

HEATH, R. (2018, May 11). Italy could blow up Europe as we know it. *Politico*. Retrieved from <https://www.politico.eu/>

KARNITSCHNIG, M. (2018, April 26). Race is on to find the next European Commission president. *Politico*. Retrieved from <https://www.politico.eu/>

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Lingvistika/Zuzana Hrdličková

SCHNEIDER, M. (2018, April 16). The Problems Aren't Over. Facebook Now Has to Deal With Its Declining Employee Morale. *Inc.* Retrieved from <https://www.inc.com/>

SHEN, L. (2018, April 6). Bitcoin Mania Made Longfin a \$6.2 Billion Company. Now Under SEC Scrutiny, Traders Can't Get Out of It. *Fortune.* Retrieved from <https://fortune.com/>

Contact:

PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph.D.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovak Republic
Emailová adresa: zuzana.hrdlickova@euba.sk

ANWENDUNG DES SLOWAKISCHEN NATIONALKORPUS IM KONTEXT DES FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS

APPLICATION OF THE SLOVAK NATIONAL CORPUS IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING

BARBARA JAKUBIČKOVÁ

Abstrakt

Das Ziel dieses Beitrags ist es, den slowakischen Nationalkorpus im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts auf Mittelschulen vorzustellen. In der Einführung wird der Terminus Korpus definiert und die einzelnen Forschungen in diesem Bereich werden präsentiert. Der empirische Teil des Beitrags – Methodologie – behandelt die Analyse von Kollokationen unter dem Aspekt der zwischenmenschlichen Beziehungen. Es wird darauf hingewiesen, auf welche Art und Weise die ausgewählten Kollokationen aus der englischen in die slowakische Sprache übersetzt werden. Bei der Zusammenfassung werden die Ergebnisse der untersuchten Problematik reflektiert.

Schlüsselwörter: Korpus, Unterricht, Kollokation, englische Sprache, slowakische Sprache, Übersetzung, zwischenmenschliche Beziehungen.

Abstract

The aim of this article is to introduce the function of the Slovak National Corpus in the foreign language training at high schools. In the introduction the term *corpus* will be defined as well as various research works from this research field will be given. The analysis of collocations will be presented in the methodological part of the article. Our focus will primarily be put on the collocations describing the topic of human relationships. It will be observed how the chosen collocations are translated from the English language into the Slovak language. In conclusion, our findings of the observed issue will be shortly summarised.

Keywords: corpus, training, collocation, English language, Slovak language, translation, human relationships.

Einführung

F. Čermák (2017, S. 37) definiert *Korpus* (aus dem lateinischen corpus „Körper“, „Objekt“) als einen umfangreichen Komplex von Texten verschiedener Art. Im Rahmen der Linguistik wurde dieser Terminus in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts näher beschrieben und vorgestellt. Er beschrieb vor allem einen großen Komplex von elektronischen Texten, der mit Hilfe der speziellen Softwaremittel im Computer bearbeitet wurde. Damit der Autor sagen konnte, um welches Korpus es geht (wir kennen z. B. das diplomatische Korpus, das militärische Korpus oder den Tortenkorpus) wird ganz oft der Terminus *Sprachkorpus* oder *Textkorpus* verwendet. Dieser Komplex von Texten wird als eine reiche Quelle von Informationen verstanden, die einen objektiven Eintrag über das Sprachsystem der einzelnen Sprache vermittelt. Das Textkorpus im Allgemeinen beschreibt den Komplex von geschriebenen oder gesprochenen Texten in der einzelnen Sprache. Die Textkorpora sind sehr wichtig und bedeutend im Rahmen der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen vor allem im Rahmen der Linguistik, Literaturwissenschaft und historisch orientierten Fächer. Anhand der

Textkorpora ist es möglich, das einzelne Sprachsystem zu beschreiben und auch verschiedene literarische oder fachliche Werke und Texte zu analysieren.¹

Nach einer anderen Definition ist das Korpus „*der übersichtliche Komplex von Texten, der sowohl den Übersetzungszwecken und Unterrichtszwecken als auch den lexikographischen Zwecken dient*“ (Mc Enery – Wilson, 1996, S. 1 – 19). In der Linguistik versteht man unter dem Begriff *Korpus* den begrenzten Komplex von sprachlichen Aussagen, die schriftlich aufbewahrt werden. Der Korpus wird vor allem zu den Forschungszwecken und den Lehrzwecken bearbeitet. Mit Hilfe des authentisch bearbeiteten Sprachmaterials kann man vor allem die Bedeutung und die Funktionen der Wörter und der anderen sprachlichen Mittel analysieren. Den Sprachlernern dient der Korpus als eine Quelle des Kennens und Fungierens der sprachlichen Mittel, aber wichtig ist es zu betonen, dass er keine grammatischen Handbücher ersetzt.² Für O’Keeffe (2007, S. 315) ist das Korpus „*ein strukturierter Komplex von Texten, die den qualitativen und quantitativen Zwecken im Rahmen einer Forschung dienen sollen*. Bowker und Pearson (2002, S. 9) beschreibt Korpus als „*eine umfangreiche Sammlung von authentischen Texten, die in einer elektronischen Form nach den spezifischen Kriterien aufbewahrt werden*.“ Weiterhin behauptet er, dass diese Kriterien nicht für alle Korpora gleich sind, sondern sie vom Typ des Korpus abhängen.

Laut einer weiteren Definition ist das Korpus „*die Übersicht von allen Übersetzungen*“, weil dieser in vollem Maß den Übersetzungszwecken dient.³ Korpora werden in der elektronischen Form aufbewahrt, weil es dadurch sehr einfach ist, Informationen über die Frequenz des Auftretens eines einzelnen Wortes, einer grammatischen Konstruktion oder der Kollokationen zu bekommen. Korpora erleichtern die Textarbeit; sie sind frei zugänglich, also können die Forschungsergebnisse frei verglichen werden. Darüber hinaus bietet das Korpus folgende Anwendung:

- empirische Analyse des untersuchten Sprachelements in authentischen Texten;
- eine breite Skala von Texten für linguistische Analyse;
- umfangreiche Anwendung von Computern im Rahmen der Textanalyse.

Korpora spielen in der Linguistik eine wichtige Rolle. Man kann mit ihrer Hilfe das einzelne Sprachsystem ausführlicher analysieren. Es ist auch möglich, Diskurs zu analysieren, d. h. versteckte Informationen in einem Text bzw. sprachliche Aussagen, die mit einer authentischen kommunikativen Situation verknüpft werden.

Im weiteren Teil der Einführung werden verschiedene Forschungen im Bereich der Korpuslinguistik beschrieben und dargestellt. Diese werden überwiegend den Kollokationen gewidmet. Marie Kopřivová widmete sich in ihrer Publikation *Kolokace některých intenzifikačních adverbii* (S. 178 – 222) den adverbialen Kollokationstypen. Im Rahmen der Analyse stellte sie einige Untersuchungsaussagen fest:

- die Stellung der Adverbien im Rahmen der anderen Wortarten
- die Zusammenstellung der Auswahl von Intensitätsadverbien mit Hilfe der Frequenz, wobei sie das Zusammenauftreten von Adverbien und Adjektiven beobachtete.

Die aufgesuchten Wortverbindungen wurden in zwei Gruppen eingeteilt:

- a. die Adverbien *weit, wahnsinning, überaus* kamen in Verbindung mit einem Adjektiv in weniger als der Hälfte ihres Auftretens vor,

¹ PERKUHN, R., KEIBEL, H., KUPIETZ, M. 2012. *Korpuslinguistik*. Fink, Paderborn, 2012. ISBN 978 – 3 – 8252 – 3433 – 1.

² Das Slowakische Nationalkorpus. Das linguistische Institut von E. Štúr der Slowakischen Akademie der Wissenschaft. [zit. 2020 – 09 – 30]. Im Internet zugänglich: <https://korpus.sk/>

³ Langenscheidt – Wörterbuch. [zit. 2020 – 09 – 26]. Im Internet zugänglich: <https://de.langenscheidt.com/deutsch-englisch/korpus>

- b. die Adverbien *sehr*, *allzu*, *viel*, *wesentlich*, *erheblich* kamen vor allem mit Adjektiven und Adverbien vor.

Kopřivová konzentrierte sich ebenfalls auf die typischen Kollokate nach den Mi-score und T-score Werten. Sie stellte fest, dass:

- a. die Adverbien *viel* und *erheblich* ein Adverb oder ein Adjektiv im Komparativ brauchen, z. B. erheblich größer, viel besser u. a.,
b. die Adverbien *wesentlich* und *graulich* sich mit den Kollokaten verbinden, die eine negative Bedeutung haben, z. B. wesentlich schlimmer, graulich böse u. a.

Věra Schmiedtová beschrieb in ihrer Publikation *Volná a vázaná spojitelnost/kolokabilita názvů barev a jejich odstínů v češtině: analýza na základe Českého národního korpusu* (S. 311 – 361) die Kollokabilität der farbenbezeichnenden Wörter, konkret ging es um die Verbindung eines Adjektivs mit einem Adverb. Sie stellte fest, dass zum Ausdrücken der Farbdichte die Adverbien *satt*, *bläss*, *dunkel* verwendet werden. Zum Ausdrücken der Farbenstärke werden die Adverbien *matt*, *flammend*, *blendend* verwendet. Im Rahmen der festen Wortverbindungen, die eine Farbe bezeichnen, untersuchte sie, mit welchen Objekten sich diese Wörter verbinden und aufgrund dessen hat sie diese Wörter in vier Kategorien eingeteilt:

- Mensch,
- Natur,
- Produkte und
- abstrakte Dinge.

Zum Beispiel in der Kategorie *Mensch* verbinden sich einige Bennenugen nur mit einem Wort. Die Wörter *blond*, *blondhaarig*, *angegraut* werden überwiegend mit dem Substantiv *Mann* verbunden. Zum Schluss widmete sich die Autorin den Vergleichen wie „Farbe habend wie“. Sie stellte fest, dass der Sprechende die gegebenen Vergleichen kreativ verwendet. Noch dazu hat sie auch frei gemachte Wortverbindungen gefunden, z. B. *rosa wie ein Kind*, *braun wie eine Schokolade*, *blau wie der Himmel* u. a. *Martin Stluk* suchte in seinem Beitrag *Kolokace lexémů vel(i)ký a malý v nejstarší staročesky psané próze* (S. 362 – 373) die Adjektive *groß* und *klein* (auch mit ihren Derivaten) in den drei schriftlichen Quellen des alttschechischen Schrifttums: im Passionsbuch⁴, im Leben von Jesus Christus und im Leben der Heiligen. Diese drei schriftlichen Quellen sind ein Teil des Tschechischen Nationalkorpus. Der Autor bestimmte die lexikalische Frequenz der Derivate von einzelnen Adjektiven (klein, winzig klein, größer) und analysierte die Kollokationen in den gegebenen Texten. (die große Pest, das große Leid). Er identifizierte einige feste Wortverbindungen in der tschechischen Sprache aus dem 14. Jahrhundert, die durch ihre deutlichere Frequenz des Auftretens gezeigt werden (das Ostern, die kleine Stunde).

Methodologie

Im empirischen Teil des Beitrags wird die linguistische Analyse von den ausgewählten Kollokationen aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen durchgeführt, deswegen möchten wir zuerst ein paar Definitionen von Kollokationen vorstellen.

Kollokation wird als ein Komplex von zwei oder mehreren Wörtern verstanden, die zusammen eine feste Wortverbindung bilden. Franz Josef Hausmann definiert Kollokationen als eine „typische, spezifische und charakteristische Zweierkombination von Wörtern“ (Hausmann, 1985, S. 118). Die weitere Definition von Kollokationen lautet: „collocation is the way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing“ (Oxford Collocations Dictionary for students of English, 2002, S. 7). Schließlich bieten die Autoren

⁴ Passionsbuch ist das mittelalterliche Buch, das die Tortur der Heiligen bzw. ihr Leben oder das Leid von Jesus Christus bezeichnet. Es wird nach den einzelnen Festen im Laufe des liturgischen Jahres gegliedert.

McCarthy und O'Dell (2005) die folgende Definition von Kollokationen an: „set of words that commonly occur together.”

Chýba začiatok vetyfremdsprachlichen Unterrichts auf Mittelschulen vorzustellen. Wir konzentrieren uns auf die fünf ausgewählten Kollokationen aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen und vergleichen die englische und die slowakische Sprache miteinander. Es wird untersucht, wie die ausgewählten Kollokationen in die slowakische Sprache übersetzt werden und wie diese im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts verwendet werden können.

Das Untersuchungsmaterial für unsere Analyse ist das Slowakische Nationalkorpus (abgekürzt SNK). Das Slowakische Nationalkorpus (SNK) wird als ein Komplex von Texten verstanden, die in elektronischer Form aufgestellt werden. Es besteht vorwiegend aus slowakischen Texten seit dem Jahr 1955. Diese Texte stellen eine glaubwürdige Quelle der Kenntnisse über die slowakische Sprache und ihre Verwendung dar. Das Ziel des Slowakischen Nationalkorpus ist es festzustellen, welche Wörter, wie oft und in welchem Kontext sich befinden und vorkommen. Es wird auch festgestellt, wie das Sprachsystem der slowakischen Sprache bereichert wird. Zum Beispiel kommt das Wort „Lehrer“ im Rahmen des Slowakischen Nationalkorpus zirka 1939 Mal vor und am häufigsten befindet sich das Wort in Verbindungen wie *Universitätslehrer, Schule, Erziehung* und ähnlichen.⁵ Im Rahmen unserer linguistischen Analyse arbeiten wir mit dem englisch-slowakischen Parallelsubkorpus der literarischen Texte, mit der par-sken-4.0 Version. Dieses Subkorpus besteht aus zwei Teilen: aus den literarischen Texten (200 Mill. Token – 92 Mill. Token im slowakischen Teil und 108 Mill. Token im englischen Teil). Weiter besteht er aus dem Subkorpus der frei zugänglichen Texte. Unter einem Parallelkorpus versteht man einen Komplex von Texten, bei denen es um die gegenseitige Übersetzung geht, d. h. es geht um den direkten Transfer aus der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt. Am meisten beobachtet man in einem Parallelkorpus die Frequenz der einzelnen Wörter und auch die Art und Weise, wie diese Wörter oder Wortverbindungen übersetzt werden.

Zu den angewandten Untersuchungsmethoden gehören folgende:

- die Aussuchung von Kollokationen mit Hilfe von Konkordanz⁶
- die Identifikation von Kollokationen
- die Übersetzung von Kollokationen aus der englischen in die slowakische Sprache und ihr Vergleich.

Im Rahmen der linguistischen Analyse haben wir fünf Kollokationen aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen ausgewählt. Wir konzentrieren uns vorwiegend auf die englisch-slowakische Übersetzungsversion, deswegen geht es dabei um den englisch-slowakischen Kontext und um die Anwendung dieser Kollokationen im Rahmen des englischen Unterrichts. Wir haben uns für das Thema der zwischenmenschlichen Beziehungen entschieden, weil dies eines der aktuellsten Themen ist und gleichzeitig zu den Abiturthemen bei der mündlichen Abiturprüfung gehört. Unserer Meinung nach ist es wirklich wichtig, die Problematik der Kollokationen im Rahmen verschiedener Themen ans Licht zu bringen, damit Lernende dieses linguistische Segment besser und tiefer verstehen können. Kollokationen spielen im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts eine bedeutsame Rolle. Sie helfen den

⁵ Slovenský národný korpus. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied. [zit. 2020 – 09 – 30]. Im Internet zugänglich: <https://korpus.sk/> In: JAKUBIČKOVÁ, B. *Lingvistická analýza vybraného literárneho diela na základe korpusovej metódy*. [Rigorózna práca.] Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa – Katedra translatológie, 2019. s. 43

⁶ Extrakt des gesuchten Wortes oder der gesuchten Wortverbindung. Diese befinden sich in der Mitte der Zeile in allen Wortformen.

Lernenden die einzelne Fremdsprache auf einem höheren Niveau zu verwenden. Mit Hilfe von Kollokationen werden die Lernenden zu den besseren Sprachbenutzern und können ihre Meinungen in einer natürlicheren Art und Weise äußern. Das Lernen von Kollokationen führt gleichzeitig auch zur Verbesserung des Wortschatzes im Allgemeinen. Wenn man sich an die Verwendung von Kollokationen gewöhnt, wird seine Sprechweise professioneller und mehr muttersprachlich.

Im folgenden Teil der Methodologie möchten wir die linguistische Analyse von den fünf ausgewählten Kollokationen aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen vorstellen. Zu diesen gehören folgende: *make friends*, *strike up a friendship*, *close friends*, *have a good relationship with someone* und *keep in touch*. Wir werden diese ausgewählten Kollokationen aufgrund des Slowakischen Nationalkorpus analysieren. Dabei wird das englisch-slowakische Parallelkorpus verwendet und es geht um die par-sken-fic-4.0-en Version. Wir werden zuerst die Frequenz analysieren, dann stellen wir fest, in welchen Quellentexten sich die ausgesuchten Kollokationen befinden. Im weiteren wird ihre slowakische Übersetzung angegeben und schließlich versuchen wir diese, in einigen praktischen Übungen zu verwenden.

Die erste gesuchte Kollokation ist *make friends*. Diese befindet sich im Korpus 361 Mal. Zu den Quellentexten, in denen diese Kollokation gefunden war, gehören folgende: A Novel von Stephen King, Acts of Faith von Erich Segal, Adventures of Huckleberry Finn von Mark Twain, A Little Princess von Frances Hodgson Burnett und Along Came a Spider von James Patterson. Die englische Kollokation *make friends* ist folgendermaßen übersetzt:

I made friends with Jeff the bartender , and one evening toward the end of September , he brought up a subject I 'd been planning to raise myself.	<input type="checkbox"/>	XX1	Skamarátil som sa s barmanom Jeffom a jedného večera koncom septembra začal s témou, ktorú som chcel nahodiť aj sám.
And , for the first time since she had been in Israel, she began to make friends .	<input type="checkbox"/>	ESeg1	A po prvý raz od príchodu do Izraelu si našla priateľ'ov .
In the morning we was up at break of day , and down to the nigger cabins to pet the dogs and make friends with the nigger that fed Jim - - if it WAS Jim that was being fed.	<input type="checkbox"/>	MTwa3	Prebudili sme sa na svitaní a hneď sme utekali k černošským barakom pohrať sa so psami a skamarátiť sa s černošom, ktorý nosil jedlo Jimovi — ak to vôbec bol Jim, komu ho nosil.
I do believe I could make friends with him."	<input type="checkbox"/>	FBur2	Verím, že sa skamarátim . "
Nice to know you can make friends , anywhere.	<input type="checkbox"/>	JPat1	Príjemné vedieť, že získavaš priateľ'ov , kade chodíš.

Die zweite gesuchte Kollokation ist *strike up a friendship*. Diese befindet sich im Korpus 7 Mal. Zu den Quellentexten, in denen diese Kollokation gefunden war, gehören folgende: Timeline von Michael Crichton, Natural Born Charmer von Elizabeth Susan Phillips, Royal's Bride von Kat Martin, Sex and the City von Candace Bushnell und A Darkness More Than Night von Michael Connelly. Die englische Kollokation *strike up a friendship* ist folgendermaßen übersetzt:

Sainte - Mère is on the pilgrimage route, and it is not unusual for pilgrims to break their trip, to stay a day or a week, especially if they strike up a friendship with the Abbot, who is quite a character.	<input type="checkbox"/>	MCri7	Sainte - Mere leží na tejto pútnickej ceste. Pútnici tam bežne prerušujú cestu a ostávajú deň alebo aj týždeň, hlavne preto, aby sa spriatelili s opátom, ktorý je významnou postavou.
"And I 'll never know why you and that awful Gladys Prader — a woman you used to hate — have struck up a friendship .	<input type="checkbox"/>	XX426	„A ja nikdy nepochopím , prečo vy a tá odporná Gladys Praderová, ktorú ste donedávna nenávideli , ste zrazu nerozlučné priateľky .
Nightingale had worked hard to strike up a friendship with the confidence man and it seemed he had succeeded.	<input type="checkbox"/>	XX433	Nightingale robil, čo mohol, aby s ním nadviazal priateľstvo , a zdalo sa , že sa mu to podarilo.
He was writing a story on topless dancers when he struck up a friendship with Lola.	<input type="checkbox"/>	XX446	Pri práci na reportáži o erotických tanečníciach sa zoznámil s Lolou.
They had struck up a friendship that ultimately became a partnership.	<input type="checkbox"/>	MCon5	Spriatelili sa a neskôr sa stali spoločníkmi v podnikaní.

Die dritte gesuchte Kollokation ist *close friends*. Diese befindet sich im Korpus 402 Mal. Zu den Quellentexten, in denen diese Kollokation gefunden war, gehören folgende: A Novel von Stephen King, The Litigators von John Grisham, 4:50 from Paddington von Agatha Christie, Blood Sport von Dick Francis und A Guilty Thing Surprised von Ruth Rendell. Die englische Kollokation *close friends* ist folgendermaßen übersetzt:

Close friends who 'd been through something together.	<input type="checkbox"/>	XX1	Blízki priatelia , ktorí spolu niečo prežili.
They were close friends as a matter of fact.	<input type="checkbox"/>	ACHri6	Naopak , boli dobrí priatelia .
Your close friends at Zell & Potter hit the back door, and here we are, with nothing but financial ruin."	<input type="checkbox"/>	JGri10	Tvoji kamaráti v Zell a Potter včas zdupkali a nás čaká veľké fiasko.“
It could be wiser not to make close friends with him in too much of a hurry. '	<input type="checkbox"/>	DFra1	" Bolo by múdrejšie priveľmi rýchlo s ním nenadväzovať úzke priateľstvo ."
We were very close friends , intimate, you might say.	<input type="checkbox"/>	RRen2	Boli sme veľmi blízki , takmer intímní priatelia .“

Die vierte gesuchte Kollokation ist *have a good relationship with someone*. Diese befindet sich im Korpus 8 Mal. Zu den Quellentexten, in denen diese Kollokation gefunden war, gehören folgende: A Harry Potter FunFic von FanFiction.Net, A Summer To Remember von Mary Balogh, Speaking in Tongues von Jeffery Deaver, The Prometheus Deception von Robert Ludlum und The Sign and The Seal von Graham Hancock. Die englische Kollokation *have a good relationship with someone* ist folgendermaßen übersetzt:

Draco had never had a good relationship with Lucius and he had no idea how on earth to raise his son.	<input type="checkbox"/>	XX163	Draco nikdy nemal dobrý vzťah s Luciusom a nemal tušenia, ako prepánakráľa vychová svojho syna.
He had a good relationship with his father and with Syd today because Lauren had coaxed him into talking with them after a three - year estrangement.	<input type="checkbox"/>	MBal14	Teraz mal dobré vzťahy s otcom aj so Sydom, pretože Lauren ho presvedčila, aby sa s nimi po troch rokoch odcudzenia porozprával.
And when I heard it, all I could think of was how I hoped you had a good relationship with your mother.	<input type="checkbox"/>	JDea1	A keď som to počul, pomyslel som si len: Dúfam, že s matkou má lepší vzťah .
You had a good relationship with him."	<input type="checkbox"/>	RLud1	Mali ste s ním dobrý vzťah ."
If so then it would be reasonable that the last two Zagwe monarchs (Imrahana Christos and Naakuto Laab) would also have had a good relationship with the Templars whom they might have continued to grant privileged access to the Ark.	<input type="checkbox"/>	GHan2	Ak to bolo tak, potom by bolo odôvodnené predpokladať, že poslední dvaja vládcovia dynastie Zagwe (Imrahana Christos a Naakuto Laab) mali takisto dobrý vzťah s templármi, ktorým mohli poskytnúť aj veľké privilégium: prístup k arche.

Die fünfte gesuchte Kollokation ist *keep in touch*. Diese befindet sich im Korpus 223 Mal. Zu den Quellentexten, in denen diese Kollokation gefunden war, gehören folgende: 1984 von George Orwell, Acts of Faith von Erich Segal, The Litigators von John Grisham, Avenger von Frederick Forsyth und Breathing Lessons von Anne Tyler. Die englische Kollokation *keep in touch* ist folgendermaßen übersetzt:

In the past, also, war was one of the main instruments by which human societies were kept in touch with physical reality.	<input type="checkbox"/>	GOrw1	Vtedy bola zároveň jedným z hlavných nástrojov, vďaka ktorému udržiavali ľudské spoločnosti kontakt s hmotnou skutočnosťou.
Good luck in Rome and keep in touch .	<input type="checkbox"/>	ESeg1	Veľa šťastia v Ríme — a ozvi sa .
Will you promise to keep in touch ?"	<input type="checkbox"/>	ESeg1	Sľúb mi, že neprerušíš so mnou styky .
Now, will you keep in touch ?"	<input type="checkbox"/>	ESeg1	Prisahám ti. Ozveš sa mi?
Just keep in touch ."	<input type="checkbox"/>	JGri10	„Isteže , ale dajte o sebe vedieť ."
It was just for keeping in touch with head office in London.	<input type="checkbox"/>	FFor2	Chcel ho použiť na styk s vedením agentúry v Londýne.
A few edged toward the door, mentioning baby - sitters and appointments elsewhere, promising Serena they would keep in touch .	<input type="checkbox"/>	ATyl2	Niekoľkí sa vrhli k dverám , spomínajúc, že im ktosi stráži deti a že majú akési schôdzky, a sľubovali Serene, že sa ozvú .

She considered going home for a while (it was nearly five o ' clock but she knew she would only fret and pace, so **ATy12** she stayed where she was and **kept in touch** by telephone.

Rozmýšľala, či by nemala skočiť domov (bolo už skoro päť), ale vedela, že by tam iba nervózne pobiehala, a tak zostala, kde bola, a **udržovala spojenie** telefónom.

Zum Schluss werden die Kollokationen in einigen praktischen Übungen verwendet (McCarthy & O'Dell, 2012, S. 44 – 45):

1. Finde ein passendes Wort und ergänze jeden Satz!

- A Kay is quite a shy person and finds it hard to friends.
B Do Paul and Sophie a good relationship?
C Sam is always up friendships with people he meets on trains and planes.
D It's amazing, when you meet someone new, how often you find that you have some friends.
E We must touch when the course ends.

2. Suche die folgenden Wörter in deinem Wörterbuch aus! Notiere dir zwei andere gute Kollokationen zu jedem gegebenen Wort!

love friend friendship relationship

3. Beantworte die folgenden Fragen über Kollokationen!

- A Welche Kollokation hat dieselbe Bedeutung wie die Kollokation *special friends*?
B Welche Kollokation hat dieselbe Bedeutung wie die Kollokation *keep in contact with*.

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Beitrags war es, das slowakische Nationalkorpus im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts auf Mittelschulen vorzustellen. Wir konzentrierten uns auf die fünf ausgewählten Kollokationen aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen und verglichen die englische und die slowakische Sprache miteinander. Es wurde untersucht, wie die ausgewählten Kollokationen in die slowakische Sprache übersetzt und wie diese im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts verwendet wurden. Dazu werden die folgenden Ergebnisse der Analyse angeboten:

Die erste gesuchte Kollokation *make friends* wurde folgendermaßen übersetzt: *skamarátiť sa, nájsť priateľov, získať priateľov*.

Die zweite Kollokation *strike up a friendship* wurde folgendermaßen übersetzt: *spriatelit' sa, nadviazať priateľstvo, zoznámiť sa, nerozlučné priateľky*.

Die dritte Kollokation *close friends* wurde folgendermaßen übersetzt: *blízki priatelia, dobrí priatelia, kamaráti, veľmi blízki, intímni priatelia, úzke priateľstvo*.

Die vierte Kollokation *have a good relationship with someone* wurde folgendermaßen übersetzt: *dobrý/é vzťah/y, lepší vzťah*.

Die fünfte Kollokation *keep in touch* wurde folgendermaßen übersetzt: *udržiavať kontakt, neprerušit' styk, ozvať sa, dať o sebe vedieť, udržiavať spojenie*.

Was die Verwendung von den ausgewählten Kollokationen im fremdsprachlichen Unterricht auf Mittelschulen betrifft, haben wir einige Übungen vorgestellt und zu diesen bieten wir auch Ergebnisse an (McCarthy & O'Dell, 2012, S. 136 – 137):

1. Finde ein passendes Wort und ergänze jeden Satz!

A Kay is quite a shy person and finds it hard to**make**..... friends.

B Do Paul and Sophie**have**..... a good relationship?

C Sam is always**striking**..... up friendships with people he meets on trains and planes.

D It's amazing, when you meet someone new, how often you find that you have some**close**..... friends.

E We must ...**keep**..... touch when the course ends.

2. Suche die folgenden Wörter in deinem Wörterbuch aus! Notiere dir zwei andere gute Kollokationen zu jedem gegebenen Wort!

love (**to make love, to love someone deeply, to send someone your love**)

friend (**my best f., an old f., a childhood f., a true f.**)

friendship (**a lasting f., to hold out the hand of f., to value someone's f.**)

relationship (**a good r., to end a r., a family r.**)

3. Beantworte die folgenden Fragen über Kollokationen!

A Welche Kollokation hat dieselbe Bedeutung wie die Kollokation *special friends*? - **close friends**

B Welche Kollokation hat dieselbe Bedeutung wie die Kollokation *keep in contact with*? – **keep in touch with.**

Die Kollokationen spielen im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts eine wichtige Rolle, deswegen ist es notwendig, dieses Thema den Schülern nahe zu bringen. Darüber hinaus ist zu empfehlen, dieses sprachliche Segment nicht nur linguistisch, sondern auch translatorisch zu analysieren, weil diese beiden Aspekte eine bedeutende Rolle beim Sprachenlernen spielen sollten.

Literature

BOWKER, L. & PEARSON, J. 2002. Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora. London/New York: Routledge, 2002. 9 – 11 p. In *SALDANHA, G. Principles of Corpus Linguistics and their application to translation studies research.* p. 9.

ČERMÁK, F. 2017. *Korpus a Korpusová lingvistika.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978 – 80 – 246 – 3710 – 5. s. 37.

HAUSMANN, F. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: *BERGENHOLTZ, H. & MUGDAN, J. Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch vom 28. bis 30. 06. 1984.* Tübingen: Max Niemeyer, 1985. S. 118.

Langenscheidt – Wörterbuch. [cit. 2020 – 09 – 26]. Im Internet zugänglich: <https://de.langenscheidt.com/deutsch-englisch/korpus>

McCARTHY, M. & O'DELL, F. 2005. *English Collocations in Use.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

McCARTHY, M. & O'DELL, F. 2012. *English Collocations in Use. Intermediate.* Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978 – 0 – 521 – 60378 – 2. p. 44 – 45, p. 136 – 137.

McENERY, T. – WILLSON, A. 1996. *Corpus Linguistics.* Edinburgh: University Press, 1996. p. 1 – 19.

O'KEEFFE, A. et al. 2007. *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*. CUP, 2007. p. 315.

Oxford Collocations Dictionary for Students of English. 2002. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 7.

PERKUHN, R., KEIBEL, H., KUPIETZ, M. 2012. *Korpuslinguistik*. Fink, Paderborn, 2012. ISBN 978 – 3 – 8252 – 3433 – 1.

Slovenský národný korpus. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied. [zit. 2020 – 09 – 30]. Im Internet zugänglich: <https://korpus.sk/> In: JAKUBIČKOVÁ, B. *Lingvistická analýza vybraného literárneho diela na základe korpusovej metódy*. [Rigorózna práca.] Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa – Katedra translatológie, 2019. s. 43.

Slovenský národný korpus. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied. Slovensko-anglický paralelný korpus. [cit. 2020 – 09 – 30]. Im Internet zugänglich: https://bonito.korpus.sk/run.cgi/first?corpname=par_sken_fic_40_en&reload=1&iquery=&queryselector=iqueryrow&lemma=&phrase=&word=&char=&cql=&default_attr=word&viewmode=kwic&fc_lemword_window_type=both&fc_lemword_wsize=5&fc_lemword=&fc_lemword_type=all&fsca_doc.cong=&fsca_doc.date=&fsca_doc.orgd=&fsca_doc.name=&fsca_doc.orgn=&fsca_doc.auth=&fsca_doc.orga=&fsca_doc.orgl=&fsca_doc.trnr=&fsca_doc.isbn=&fsca_doc.issn=&fsca_doc.genr=&fsca_doc.subd=&fsca_doc.bogo=&fsca_doc.bibl=&fsca_doc.id=&fsca_doc.wordcount=

Kontakt:

PhDr. Barbara Jakubičková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra translatológie
Čermany 170
Slovenská republika
Emailová adresa: baja.jakubickova@gmail.com

INTERLINGVÁLNA HOMONYMIA ODBORNÝCH TERMÍNOV A JEJ LEXIKOGRAFICKÉ SPRACOVANIE

INTERLINGUAL HOMONYMY OF TECHNICAL TERMS AND ITS LEXICOGRAPHIC PROCESSING

FILIP KALAŠ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá medzijazykovou homonymiou v odbornom jazyku ako lingvistickým fenoménom, ktorý zasahuje nielen do didaktiky, ale aj do sféry prekladu a tlmočenia. V tomto článku naň nazeráme ako na lexikografický problém. Pri vychádzaní z korpusovej lingvistiky a aplikovaní štatistických modelov sa snažíme zmapovať relevantné kookurencie interlingválneho, ako aj intralingválneho, polysémneho homonyma *námietka* v slovenskom, *намётка* v ruskom a *наметка* v bulharskom jazyku.

Kľúčové slová: medzijazyková homonymia, odborný jazyk, lexikografia, korpusová lingvistika, kontrastívna lingvistika, polysémia.

Abstract

The paper is concerned with interlingual homonymy in technical language as a linguistic phenomenon which interferes not only in didactics but also in translation and interpreting. Here it is viewed as a lexicographic problem. We apply statistic models of corpus linguistics to investigate the relevant cooccurrences of interlingual as well as intralingual, polysemic homonym *námietka* in Slovak, *намётка* in Russian and *наметка* in Bulgarian language.

Keywords: interlingual homonymy, technical language, lexicography, corpus linguistics, contrastive linguistics, polysemy.

Úvod

Odborný jazyk charakterizuje množstvo špecifik, ktoré z neho vytvárajú jedinečný jazykový podsystém. Jazyk používaný v odbornej literatúre sa výrazne odlišuje od bežného jazyka, a to na úrovni lexikálnej, gramatickej a stylistickej. V tomto príspevku sa budeme zaoberať výlučne lexikálnou rovinou odborného jazyka.

Každé odvetvie má vypracovaný terminologický aparát, ktorý slúži na vnútroodvetvovú komunikáciu medzi odborníkmi. V každom odvetví sa spracúva a konkretizuje terminológia za účelom rýchlejšieho a bezproblémovjšieho chodu diskusií. V tomto duchu možno spomenúť zopár charakteristických vlastností termínu. V nadväznosti na J. Horeckého (1956, s. 45-63) a I. Masára (2000, s. 13-21) by sa mal termín ako jazykový znak vyznačovať významovou priezračnosťou, systémovosťou, ustálenosťou, jednoznačnosťou a presnosťou, nosnosťou, krátkosťou či preložiteľnosťou. Obzvlášť pravidlo jednoznačnosti a presnosti pojmu býva niekedy porušené, hlavne ak dochádza k sémantickej obmene termínu, napr. *matka*¹ (žena vo vzťahu k svojmu dieťaťu), *matka*² (voľná súčasť skratky), *matka*³ (kapitálová obchodná spoločnosť s prevládajúcim podielom majetku). Z didaktického ale aj translatického pohľadu je nevyhnutná aplikácia konkrétneho homonymného slova do kontextu, na základe čoho dôjde k správne dekodovaniu denotátu a delimitácii viacvýznamovosti.

Ťažisko príspevku teda upriamuje pozornosť na zachytávanie relevantných kombinácií slov, ktoré sa typicky, bežne kombinujú s jednotlivými významami formálne a zvukovo zhodných slov. V tomto prípade budeme vychádzať z frekvenčného kritéria, teda z často sa

opakujúceho spoluvýskytu slov, čím docielime zostavenie kolokačného profilu konkrétneho homonyma, ktorý zachytáva sémantické rozvíjanie zväčša lexikálneho pojmu k pojmu terminologickému.

Pre potrebu nášho skúmania sme využili tak elektronické, ako aj knižné verzie lexikografických diel. Excerpciu slovných spojení sme uskutočnili prostredníctvom korpusov a korpusových manažérov. Záverom predstavíme spracovanie hesla *námietka*, ktoré zachytíme v pripravovanom slovníku medzislovanských homoným.

Homonymia a jej postavenie v terminológii

Homonymia predstavuje jeden z lexikálno-sémantických vzťahov medzi lexémami v paradigmatickej rovine. Podľa slov A. N. Achmanovovej ide v prípade homonymie o „*dve alebo viac slov, ktoré sa skladajú z totožného fonémneho aparátu a odlišujú sa len sémanticky alebo gramaticky, alebo sémanticky a gramaticky zároveň*“ (Achmanova, 1986, s. 4). Z definície vyplýva, že nejde o jedno slovo, ale o viac slov (v našom prípade tri rôzne slová *matka*), ktorých formálna a zvuková stránka je identická, avšak ich význam je diametrálne nehomogénny.

J. Dolník (2007, s. 74) poukazuje na skutočnosť, že homonymia sa v rámci genetického prístupu javí ako sprievodný fenomén rozširovania slovnej zásoby, pričom vymedzuje štyri spôsoby vzniku homonymie:

- preberanie cudzích slov (*bylina* – rastlina, *bylina* – bohatiersky spev),
- kalkovanie (*pád* – deverbatívum slovesa padnúť, *pád* – kalk z latinského *causus*),
- tvorenie slov (slovotvorné homonymá, napr. *prerobiť* – utrieť finančnú škodu, *prerobiť* – prepracovať),
- sémantické rozvíjanie slova (*nadávať* – hrešiť, *nadávať* (*sa*) – dávať v hojnej miere).

Keďže sa v našom príspevku venujeme homonymii v slovanskom kontexte, vyzdvihujeme jej delenie podľa rozsahu formálnych zhôd na homonymiu úplnú a neúplnú. M. Lacková (2015, s. 16) charakterizuje úplnú resp. lexikálnu homonymiu ako zhodu vo všetkých gramatických tvaroch, v grafickej a zvukovej podobe. Ak sa však lexikálne jednotky v niektorých gramatických tvaroch odlišujú a v iných korešpondujú, hovoríme o neúplnej resp. čiastočnej homonymii.

Už sme spomenuli, že homonymia je súčasťou nielen bežného jazyka, ale aj toho odborného. Terminologizácia a determinologizácia podmieňujú tú istú sémantickú obmenu slova vnútri neodborného jazyka. J. Dolník opisuje tieto dva procesy nasledovným spôsobom. „*Sémantická obmena slova vo vzťahu k terminologizácii spočíva v tom, že na pozadí obsahu slova sa od lexikálneho pojmu prechádza k odbornému pojmu alebo od odborného pojmu k lexikálnemu, pričom od toho, aká je vzdialenosť medzi týmito pojmami na pozadí obsahu slova, závisí od polysémickosti alebo homonymickosti*“ (Dolník, 2007, s. 77). Toto sa dá objasniť na základe výkladu jednotlivých slov podľa slovníka (KSSJ). Na jednej strane sa stretávame s prípadmi, kedy medzi lexikálnym a odborným pojmom je značná diskrepancia významovej blízkosti, napr.:

- rys*¹ – narysovaný výkres,
- rys*² – črta tváre,
- rys*³ – druh mačkovitej šelmy (termín zo zoológie).

V SSJ z roku 1959-1968 sa dokonca uvádza aj štvrtý význam, a to *rys*⁴ – 1000 hárkov papiera (obchodná terminológia). Na druhej strane sa častejšie vyskytujú prípady kongruentnej úrovne významovej blízkosti, ako napr.

- stojka* – stoj na rukách,
- stojka* – stojatý nosník, podpera (z technickej terminológie).

Aj pri tomto hesle sa zo SSJ z roku 1959-1968 dozvedáme o ďalších štylistických významových odtienkoch, ktoré už súčasné slovníky nezachytávajú, tak napr. *stojka* – druh

stojatej divadelnej kulisy (div. slang), *stojka* – stráž, hliadka, státie na stráži (voj. slang). Pravda, treba podotknúť, že v prípade tejto druhej skupiny ide skôr o polysémiu, pretože medzi netermínom a terminologickým náprotivkom možno badať určitý blízky vzťah.

Homonymia ako interlingválny problém

Rovnozvučnosť slov s diametrálne odlišnou sémantikou predstavuje problém nielen intralingválny, ale vo väčšej miere intralingválny. V súčasnej komunikačnej explózii sa stretávame s jazykovou praxou, v ktorej sa zvyšujú nároky na komunikačnú presnosť. Už od začiatku osvojovania si cudzieho jazyka si všímame, že niektoré lexikálne jednotky sa formálne zhodujú, ale po významovej stránke nezapadajú do nášho lexikálneho systému, napr. *zakázať* (nedovoliť) – rus. *заказать* (objednať si), *vlast'* (rodná krajina) – rus. *власть* (moc, vláda), *ja* (osobné zámeno 1. os. singulár) – bul. *я* (ju) či *žiletka* (nožik na holenie) – bul. *жилетка* (vesta). Pre pomenovanie takýchto homonymných dvojíc existuje v jazykovede termín medzijazyková alebo interlingválna homonymia. M. Lacková (2015, s. 29-30) prehľadne uvádza rôznorodé názvoslovie medzijazykových homonym vo vybraných jazykoch. Z tohto prehľadu spomenieme len tri jazyky. V slovenčine sa popri už spomenutých termínoch používa aj výraz falošní priatelia (prekladateľa). V ruštine majú k dispozícii väčšie množstvo ekvivalentov, čo podčiarkuje aj fakt, že otázka terminologického vymedzenia nie je riešená jednotne. V ruskej lingvistike sa teda možno stretnúť okrem spomenutých termínov s termínmi ako ложные эквиваленты, гетеронимы, ложные когнаты, псевдоинтернационализмы alebo апроксиманты. Bulharčina využíva termíny ako неверни приятели на преводача, междуезикова омонимия, апроксимация či лексикални успоредици.

Medzijazyková homonymia je podľa V. Ivanova „lexikografický fenomén, ktorý sa prejavuje pri príbuzných aj pri geneticky vzdialenejších jazykoch a v súčasnosti pri nepretržitej kultúrno-informačnej výmene a prekladoch sa stala jedným z najdynamickejších a najskúmanejších lingvistických javov“ (Ivanov, 2012, s. 237). S týmto názorom sa stotožňujeme, pričom v nadväznosti naň podotýkame, že ide o jav primárne zasahujúci aj do didaktiky cudzieho jazyka. Študenti si, samozrejme, osvojujú najfrekventovanejšie homonymné dvojice počas štúdia cudzieho jazyka, avšak problém nastáva pri tzv. pseudodorozumívaní. V takejto situácii študent dekoduje cudzie slovo nesprávne, pretože je ovplyvnený svojou rodnou rečou.

Tieto zradné slová predstavujú problém aj pri preklade odborných textov a prekladatelia a tlmočníci musia mať vedomosť o tejto lexike. Chybný prekladový ekvivalent dokáže zmeniť celý zmysel výrazu napr. rus. *зенитная пушка* neznamená automaticky „zenitová puška“. V prvom rade si treba byť vedomý toho, že ruské slovo 'puška' znamená v slovenčine *delo*. V druhom rade treba dbať aj na správny preklad adjektívneho kolokátora 'zenitnyj'. V spojení s kolokačnou bázou „delo“ sa jeho primárny význam – zenitový – mení na význam „protiletadlový“, t. j. *protiletadlové delo*. Z uvedeného rezultuje, že obsahová presnosť podmienená správnym pochopením významu každého pojmu by mala byť pre prekladateľa na prvom mieste.

Rozvoj medzikultúrnej spolupráce ako aj komunikácie má za následok vytváranie podmienok, v ktorých intralingválne vzťahy homonymného charakteru vstupujú do systémových vzťahov (Lacková, 2015, s. 32).

Kde však vzniká živná pôda pre tvorbu tejto medzijazykovej homonymie? Odpoveď na túto otázku nám predostiera D. Kollár (1980, s. 226), ktorý rozlišuje nasledovné zdroje:

a) sémantická diferenciacia spoločného slovného fondu

bager – rus. *багер* (bagrista), *bankrot* – rus. *банкрот* (bankrotár), *криминал* – rus. *криминал* (kriminálny čin),

b) náhodná zhoda slov

olovo – rus. *олово* (cín), *zдание* – rus. *здание* (budova), *kapela* – rus. *капелла* (kaplnka),
bájka – rus. *байка* (flanel),

c) odvodené slová, t. j. odlišná sémantika slovotvorného základu alebo odlišný slovotvorný základ

rečník – rus. *речник* (lodník na rieke), *napáchať* – rus. *напахать* (naorať), *zakúriť* – rus. *закурить* (začať fajčiť), *podvodník* – rus. *подводник* (potápač), *rodinka* – rus. *родинка* (materské znamienko),

d) medzijazyková homonymia polysémických slov

Sem patria slová, ktoré sú viacvýznamové, pričom niektoré z významov sa prelínajú a zvyšne tvoria medzijazykovú homonymiu, napr. *blok*, *osnova*.

Lexikografické spracovanie vybraného hesla

Na tomto mieste by sme chceli demonštrovať, do akej miery a ako kvalitatívne sú spracované homonymá vo výkladových slovníkoch. Ako príklad si zvolíme heslo *námietka*, ktoré má svoju homonymnú dvojicu tak v ruskom jazyku *намётка*, ako aj v bulharskom jazyku *наметка*. Najskôr uvedieme slovenské spracovanie tohto slova.

SSSJ (2015)

námietka -ky -tok ž. **1.** dôvod, argument, názor uvádzaný proti nejakému tvrdeniu, konaniu; *syn.* výhrada: *vysloviť námietku proti navýšeniu dlhu; očakávať, odmietnuť, prijať, vyvrátiť, uznať námietky; s návrhom súhlasili bez námietok; odbavila jeho námietky kývnutím ruky* [D. Mitana]; *Nepripustil nijaké námietky ani rozhovory.* [J. Lenčo] ° *mať námietky* namietat'
2. práv. vyjadrenie nesúhlasu s úradným rozhodnutím alebo s obsadením súdu: *podať, uplatniť si, stiahnuť námietku; dodržať lehotu na podanie námietky; vyhovieť námietke; zamietnuť námietku; o námietke bude rozhodovať súd; vzniesť námietku zaujatosti proti obsadeniu súdu alebo úradnej osobe s právomocou rozhodovať*

Tretí zväzok SSSJ, v ktorom sa nachádza toto heslo, sa naozaj vyznačuje prepracovanosťou hesiel na rozdiel od KSSJ alebo SSJ z roku 1959-1968. Okrem iného treba zdôrazniť zjavné zapojenie počítačových metód pri excerpcii jednotlivých príkladov resp. kolokátorov. V hesle je očividná nadvláda verbálnych kolokátorov, pričom sa väčšmi upriamovala pozornosť na ľavú stranu kolokácie, a tým figuruje heslový termín ako predmet. Navzdory tomu poskytuje takéto vypracovanie hesla dostatočný materiál pri tvorbe medzijazykových homonymných slovníkov, pre ktoré by malo byť podmienkou predstavenie spätateľnosti monosémického, a oveľa dôležitejšie polysémického hesla s jeho okolím v rámci jedného jazyka.

Большой толковый словарь (2014)

1. Намётка, -и; *мн. род.* -ток, *дат.* -ткам; **ж. 1.** к Наметать (3.л.) - намётывать. *Н. платья.* **2.** Нитка (нитки), которой (которыми) намётывается, смётывается что-л. *Вытащить намётку.*
<Намёточный, -ая, -ое. *Н. шов. Н-ые нитки.*

2. Намётка, -и; *мн. род.* -ток, *дат.* -ткам; **ж. разг. 1.** к Наметить - намечать (1.л.). *Н. плана работы.* **2.** То, что намечено в общих чертах; предварительный план. *Это ещё не план, а только намётки.*

3. Намётка, -и; *мн. род.* -ток, *дат.* -ткам; **ж. Рыб.** =Намёт (3 зн.). *Забрасывать, кидать*

намётку. Ловить рыбу намёткой.

4. Намётка, -и; *мн. род.* -ток, *дат.* -ткам; *ж.* Шест с делениями, употребляемый на речных судах для измерения глубины реки. *Измерять глубину воды намёткой.*

Veľký ruský výkladový slovník zachytáva takisto heslo podobné tomu slovenskému. Po formálnej stránke ide o úplne totožné slovo, odhliadnuc od grafémy *ě*, ktorej využitie v jazyku je minimálne a nahradzuje sa grafémou *e*. Avšak na rozdiel od slovenčiny pozorujeme v ruštine vnútrojazykovú homonymiu, t. j. štyri rôzne významy jedného lexikálneho výrazu '*namjotka*', pričom ani jeden význam nemá nič spoločné so slovenským slovom *námetka*. Z toho dôvodu hovoríme o celkovo zradnom slove (Lacková, 2015, s. 36).

Ďalším významných a hlavne pozorovateľným rozdielom oproti slovenčine je lexikografické spracovanie hesla. Na prvý pohľad sa zdá toto spracovanie nepostačujúce a človek si môže pomyslieť, že si autori nedali príliš záležať na jeho obsahu, keďže pri každom význame uvádzajú len jeden či dva príklady. Na druhej strane musíme brať do úvahy sémantickú stránku týchto hesiel:

1. *намётка* – *text.* stehovka, stehovanie
2. *намётка* – *нáчрт*, obrys
3. *намётка* – *рыбáр*. podberák
4. *намётка* – *водоһоср.* vodočet, vodočetná lata

Pri hľadaní správneho slovenského ekvivalentu sme zistili, že dvojjazyčné rusko-slovenské slovníky zachytávajú len prvé dva významy. Zvyšné významy sme dohľadali cez inojazyčné slovníky. Ďalším faktom je, že jednotlivé významy sa používajú až v troch rôznych odboroch – textilnom, rybárskom a vodohospodárskom, takže toto heslo môžeme považovať za medzisystémové homonymum, t. j. slovo, ktorého význam sa v rôznych odvetviach mení, pričom forma zostáva nemenná. Okrem toho dostávame odpoveď na skromne ba až nenáročné zostavenie hesla v slovníku. Ide o slová s nízkym výskytom v jazyku. Napríklad slovenské heslo *podberák* zachytáva len jeden adjektívny kolokátor *sietový*. Po dokončení ďalšieho dielu SSSJ bude možno toto heslo bohatšie. To isté platí aj pre heslo *vodočet*, ktoré neobsahuje nijaký kolokátor. Heslá *stehovka*, *stehovanie* ani len nie sú uvedené v slovenskom výkladovom slovníku. Heslo *нáчрт* je spomedzi všetkých náprotivkov najprepracovanejšie. Ide o polysémické slovo, pričom nás zaujíma predovšetkým tretí význam, ktorý obsahuje až osem slovných spojení.

Sme toho názoru, že prostredníctvom štatistickej analýzy ruského hesla *namjotka* dokážeme vyselektovať väčšie množstvo kolokátorov. Pre túto potrebu využijeme korpus Araneum Russicum III, ktorý obsahuje 19 miliárd tokenov, a korpus Russian Web 2011 (ruTenTen11), ktorý obsahuje 18 miliárd tokenov.

Korpusový manažér nám po zadaní hesla vyfiltroval 51 záznamov k slovu *намётка* a 689 záznamov k slovu *наметка* v korpuse Russicum a 5467 záznamov v korpuse ruTenTen11. Po následnej kvalitatívnej analýze jednotlivých záznamov musíme konštatovať, že oba korpusy obsahujú dokumenty, resp. texty, ktoré kontextovo korešponujú s prvým a druhým významom hesla *namjotka*. Príklady k zvyšným dvom kontextom, žiaľ, korpusy neodhalili. K uvedeným príkladom z Veľkého výkladového slovníka doplníme po excerpicii nasledujúce slovné spojenia:

намётка¹

adjektívum + substantívum

мáшиннáя наметка

verbum + substantívum

удалить наметку (со складок/с внутренних сгибов), выдергивать наметку, проложить наметку швом, сметать наметку, вынуть наметку

substantívum + substantívum

нитки наметки

predložkové spojenie + substantívum

при шитье без наметки

намётка²

adjektívum + substantívum

по первоначальным, предварительным наметкам, правительственные наметки, черновая наметка, приблизительная наметка, беглая наметка, общая наметка

verbum + substantívum

ориентироваться на правительственные наметки, ознакомиться с наметками генштаба, набросать наметки плана / к проекту, превзойти первоначальные наметки, сделать наметку

substantívum + substantívum

наметки пятилетки, шаблон для наметки контура мелких деталей

substantívum + predložkové spojenie

намётка для дальнейшей части дискуссии

Речник на българския език (2000)

Намётка¹ ж. 1. Наметало (в 1 знач.). *Размахваше [Драгомир] свилената си наметка и гледаше с надутото достойнство към войскарите, за да го поздравят.* М. Смилова, ДСВ, 290. *Той [дервишът] беше висок сух мъж на преклонна възраст с дълга бяла наметка и дванадесетогълна кожсена шапка, нахлупена до веждите.* Ст. Дичев, ЗС I, 10. *Непознатият хвана стареца за широкото му пъстро джубе, .. При движението неговата наметка се свлече от раменете.* Ст. Загорчинов, ДП, 266. *Централното настоятелство на туристическата организация е одобрило за горна дреха на туристите една наметка от плат, що не пропуска влага.* Бълг., 1902, бр. 509, 3. ● *Обр. Хапнахме и се заловихме да стегнем ските, за да се спуснем по бялата наметка на планината.* П. Стъпов, ЧОТ, 117.

Намётка² ж. При плетене — премятане на конца върху иглата, без да се изплита, с което се увеличава броят на бримките; намятане. *Противоп.* свивка.

Намётка³ ж. *Диал.* Бурен от семейство грапаволистни с големи заострени мъхнати листа и моравочервени гроздовидни съцветия, който расте по буница и пущинаци; лепка, нахутка, шапово биле.

Bulharské slovo *наметка* je takisto intralingválne homonymné, vďaka čomu máme k dispozícii až tri rozdielne výrazy. Bulharsko-slovenský slovník II (Košková, 2013, s. 230) zachytáva nasledujúce dva výrazy:

намётка¹ – 1. pelerína 2. štóla 3. pláštenka

наметка² – nahadzovanie/nahodenie očka (pri pletení, háčkovaní)

Tretí význam tohto homonyma sa v slovníku neuvádza. V bulharskom výkladovom slovníku sa uvádza pri tomto hesle, že ide o nárečové slovo, a preto ho nemá zmysel hľadať ani v iných dvojjazyčných slovníkoch. Po krátkej rešerši na internete sme sa dopátrali k nasledujúcemu významu:

наметка³ – materina dúška (oficiálne мащерка).

Pokiaľ ide o samotnú kolokačnú paradigmu týchto významov, len prvý význam je opatrený rôznym kontextom. Tieto vety nám však neponúkajú najčastejšie sa vyskytujúce kolokátory, a tak opäť využijeme hľadanie v korpusoch. Pre tento účel nám poslúži korpus Bulgarian Web 2012 (bgTenTen12) so 843 miliónmi tokenov a 227 exemplármi, korpus Araneum Bulgaricum Maius s 1,2 miliardami tokenov a 618 exemplármi a Bulharský národný korpus s 1,2 miliardami slov.

наметка¹

adjektívum + substantívum

хермелинова наметка, кожена наметка, мръсна наметка, къса наметка, прозрачна наметка, покрит/а с наметка, вълнена наметка

verbum + substantívum

загърна се в наметка, звадя изпод наметка, вятър развява наметката му/й, завия фараона с наметката, измъкна изпод наметката, притисна наметка до себе си

substantívum + substantívum

наметка с качулка, вдигна качулката на наметката, наметка от златоткан плат, наметка от самур

наметка²

substantívum + substantívum

пълнеж с наметка

verbum + substantívum

измъкна се наметката през бримката

Aj v tomto prípade môžeme potvrdiť, že dostupné korpusy neobsahujú skoro nijaké vety, v ktorých by vystupovalo slovo 'nametka' v druhom alebo treťom význame. Samozrejme, v prípade tretieho významu ide o nárečové slovo, a preto nemôžeme rátať s jeho výskytom v korpusoch. Čo sa týka druhého významu, našli sme len jeden exemplár.

Záverom by sme chceli uviesť vypracované heslo *námietka* – *намѣтка* – *наметка* zo slovníka medzislovanských homoným, ktorý pripravujeme v rámci projektu. Tento slovník zachytáva nielen medzijazykovú homonymiu, ale aj vnútrojazykovú polysémiu jednotlivých hesiel. Napriek tomu, že bulharské heslo *наметка* má až tri výrazy, kolektív autorov slovníka sa rozhodol nezachytávať regionálne odlišnosti významov, a tak jeho tretí význam nie je obsiahnutý.

námietka 1. názor uvádzaný proti nejakému tvrdeniu <i>prijat' námietku</i> <i>mať námietku</i> <i>súhlasit' bez námietok</i>		
---	--	--

2. práv. vyjadrenie nesúhlasu s úradným rozhodnutím alebo s obsadením súdu <i> podať námietku vznieť námietku zaujatosti stiahnuť námietku</i>		
	намётка¹ 1. к наметать <i> намётка платья машинная намётка шитье без намётки</i>	
	2. нитка, которой намётывается что-либо <i> вытащить намётку удалить намётку сметать наметку</i>	
	намётка² 1. разг. к наметить <i> намётка плана работы шаблон для намётки контура сделать намётку</i>	
	2. предварительный план <i> беглая намётка предварительная намётка намётки пятилетки</i>	
	намётка³ <i> рыб. = намёт ловить рыбу намёткой кидать намётку</i>	
	намётка⁴ шест с делениями, употребляемый для измерения глубины реки <i> измерять глубину воды намёткой мерять намёткой</i>	
		намётка¹ <i> пелерина, плащ, наметало хермелинова наметка загърна се в наметка наметка с качулка</i>
		намётка² <i> премятане на конца върху иглата; намятане пълнеж с наметка измъкна се наметката през бримката</i>

Záver

V predloženom príspevku sme si kládli za cieľ systematicky spracovať heslo medzijazykovej homonymnej a polysémnej lexiky pomocou vyjadrenia syntagmatických vzťahov. Takúto lexikografickú prácu do značnej miery uľahčili štatistické modely pomocou korpusov, ktoré obsahujú veľké množstvo informácií o slovnej zásobe. Všetky tieto aspekty sú nápomocné pri koncipovaní slovníka interlingválnych homoným. Napriek dostatočným zdrojom sa nám nepodarilo vyselektovať relevantné kolokátory k niektorým významom homonymného hesla. Ako príčinu si vysvetľujeme jednak minimálny výskyt konkrétneho

významu v jazyku, jednak štylistický odtienok (rus. *намётка* v treťom význame), ako aj spoločensky a funkčne vymedzený variant (bul. *наметка* v treťom význame). Jednotlivé významy, ktorých frekvencia je v jazyku vysoká, sme opatrili príslušnými signifikantnými kolokátormi, čím sa do istej miery (žiaľ, viac než tri kookurencie pri jednom význame nemôžeme uvádzať) zohľadnia potreby študentov, prekladateľov, tlmočníkov alebo laickej verejnosti.

Literatúra

- ACHMANOVA, O. S. 1986. *Slovar omonimov ruskogo jazyka. 3 izdanie*. Moskva: Russkij jazyk, s. 448
- DOLNÍK, J. 2007. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 236.
- HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: SAV, s. 148.
- IVANOV, V. 2012. Medzijazyková homonymia niektorých športových termínov v slovenskom a bulharskom jazyku. In: *BUZÁSSYOVÁ, K., CHOCHOLOVÁ, B. et al. Slovo v slovníku. Aspekty lexikálnej sémantiky – gramatika – štylistika (pragmatika)*. Bratislava: VEDA, s. 237-243.
- KOLLÁR, D. 1982. Medzijazyková homonymia. In: *Mistrík, J. Studia Academica Slovaca*. Bratislava: ALFA, s. 223-234.
- KOŠKOVÁ, M. 2013. *Bulharsko-slovenský slovník II (II-IIO)*. Bratislava: Slavistický ústav Jána Stanislava SAV, s. 692.
- LACKOVÁ, M. 2015. *Interlingválne homonymá v súčasných slovanských jazykoch*. Žilina: EDIS – vydavateľské centrum Žilinskej univerzity, s. 113.
- MASÁR, I. 2000. *Ako pomenúvame v slovenčine*. Bratislava: OFPRINT, s. 62.

Internetové zdroje

- Boľšoj tolkovyj slovar ruskogo jazyka. 2014. Dostupný na <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>
- Krátky slovník slovenského jazyka. 2003. Dostupné na <https://slovník.juls.savba.sk/?d=kssj4>
- Rečnik na bǎlgarskija ezik. 2000. Dostupné na <https://ibl.bas.bg/rbe/>
- Slovník slovenského jazyka. 1959 – 1968. Dostupné na <https://slovník.juls.savba.sk/?d=peciar>
- Slovník súčasného slovenského jazyka. 2015. Dostupné na <https://slovník.juls.savba.sk/?d=sss>
- Araneum Russicum III <http://aranea.juls.savba.sk/aranea/index.html>
- Araneum Bulgaricum Maius <http://aranea.juls.savba.sk/aranea/index.html>
- Bulgarian Web 2012 (bgTenTen12) <https://app.sketchengine.eu/>
- Russian Web 2011 (ruTenTen11) <https://app.sketchengine.eu/>
- Bǎlgarski nacionalen korpus <https://dcl.bas.bg/bulnc/>

Tento príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu VEGA č. 2/0067/18 Medzijazyková homonymia v slovanských jazykoch.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Lingvistika/Filip Kalaš

Kontakt:

Mgr. Filip Kalaš, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: filip.kalas@euba.sk

LEXIKALIZÁCIA A INŠTITUCIONALIZÁCIA ABREVIATÚR V DIGITÁLNE SPROSTREDKOVANEJ KOMUNIKÁCIÍ

LEXICALISATION AND INSTITUTIONALISATION OF ABBREVIATIONS IN DIGITALLY-MEDIATED COMMUNICATION

EVA MAIEROVÁ

Abstrakt

Príspevok uvádza základné definície v oblasti tvorenia abreviatúr a následne sa zaoberá procesmi lexikalizácie a inštitucionalizácie skratiek v digitálne sprostredkovanvej komunikácii, ktoré sú analyzované a ilustrované na príkladoch skratiek vyexcerpovaných zo sociálnej siete Twitter, a to z oboch typov komunikácie – synchronnej aj asynchronnej. Z výsledkov vyplýva, že nelexikalizované abreviatúry prevažujú nad lexikalizovanými. Zároveň sa potvrdilo, že skratky sú nielen nástrojom hospodárnosti v jazyku, ale k neformálnosti elektronickej komunikácie prispievajú kreativitou ich tvorenia na základe hry s jazykom.

Kľúčové slová: abreviatúra, lexikalizácia, inštitucionalizácia, digitálne sprostredkovaná komunikácia, synchronná komunikácia, asynchronná komunikácia, Twitter.

Abstract

The paper presents basic definitions of abbreviations and deals with the processes of lexicalisation and institutionalisation of abbreviations in digitally-mediated communication, which are analysed and illustrated by examples of abbreviations extracted from the social network Twitter, from both types of communication – synchronous and asynchronous. The results show that non-lexicalised abbreviations are greater in number than lexicalised ones. At the same time, it was confirmed that abbreviations are not only a means of the economy in language, but also contribute to the informality of electronic communication through the creativity of their creation based on language play.

Keywords: abbreviation, lexicalisation, institutionalisation, digitally-mediated communication, synchronous communication, asynchronous communication, Twitter.

Úvod do terminológie

Abreviácia je v Slovníku cudzích slov (Petráčková – Kraus, 2005) definovaná ako „*1. ustálená skratka, abreviatúra, 2. lingv. tvorenie skratkových slov a skratiek, časť slovo tvorby*“, ale v Slovníku súčasného slovenského jazyka sa už uvádza len „*tvorenie skratkových slov a skratiek*“ (Buzássyová – Jarošová, 2006). Termín abreviácia budeme používať vo význame proces skracovania, tvorenie skratiek. Abreviatúrou budeme nazývať výsledok tohto procesu. V angličtine obom pojmom abreviácia ako proces i abreviatúra ako výsledok skracovania, zodpovedá slovo *abbreviation*, a hoci slovo *abbreviation* existuje, považuje sa za zastarané.

Avšak v anglickej literatúre, vrátane lingvistických a lexikografických publikácií, namiesto *abbreviation* vo význame abreviatúra niektorí autori používajú pojem *acronym* (porov. Baker et al., 2006, s. 1; Fandrych, 2008, s. 111). Ďalší zasa odlišujú pravý akronym (*true acronym*) ako *radar*, *SALT*, ale aj *modem*, od ostatných skratiek, resp. vyčleňujú v rámci akronymov skupinu inicializmov: „*Ak sa písmená, ktoré tvoria akronym, vyslovujú samostatne, ako COD, takéto akronymy nazývame inicializmami*“ (Stockwell – Minkova, 2009, s. 7–8). Iní rozdeľujú akronymy na *spelling acronyms* a *word acronyms* (McGregor, 2015, s. 86), či *alphabetic* a *orthoepic acronyms* (Müller, 2015, s. 359).

Podobne sa v slovenskom názvosloví čiastočne prelínajú termíny skrútenina, skratka, skratkové a skrútené slovo. Termínom skratka sa označuje abreviatura, skratkové slovo je parciálne synonymné s akronymom a skrútené slovo je v našej klasifikácii trunkáciou. Konkrétnejšie rozdiely v ich ponímaní jednotlivými slovenskými a českými lingvistami analyzuje M. Gavurová (2013, s. 35 – 44) vo svojej monografii.

Predmetom nášho skúmania však sú skratky na úrovni lexiky, resp. ortografie, vyskytujúce sa v digitálne sprostredkovanej komunikácii, pričom výskumná vzorka bola vybratá zo sociálnej siete Twitter, konkrétne z asynchrónnej komunikácie – tweetov a zo synchrónnej komunikácie z četov ELTChat v rokoch 2010 až 2016.

Klasifikácia abreviatúr

Pri typologickej klasifikácii abreviatúr sa berie do úvahy spôsob ich tvorenia s pôvodom v písomnej forme. Napriek tomu sa pozornosť venuje zväčša iba lexikálnym abreviatúram, ktoré majú rečovú realizáciu: akronymom, trunkáciám, kríženým slovám (porov. Bauer, 1983; Fischer, 1998; Plag, 2003), prípadne ich charakterizácii v kontraste s iniciálovými skratkami.

Komplexnú klasifikáciu skratiek v češtine (v porovnaní s ruštinou a čiastočne nemčinou) vytvoril Hrbáček (1979) rozlišujúci dva základné druhy ustálených skratiek na základe komunikačného kanála, a to grafické a graficko-fónické skratky. Hrbáčkovu klasifikáciu pre slovenčinu prebral Ološtiak (2011) a čiastočne z nej vychádzal pri adaptácii na angličtinu aj Lančarič (2008), ktorý diferencuje dva typy abreviatúr podľa stupňa ich lexikalizácie – nelexikalizované a lexikalizované. Nelexikalizované abreviatúry majú grafickú realizáciu, graficko-fónickú realizáciu alebo značkovú povahu, prípadne sa v nich uvedené charakteristiky kombinujú. Lexikalizované abreviatúry sa delia na trunkácie a vlastné akronymy a v rámci abreviačne príbuzných lexikalizovaných foriem sa k nim priradujú krížené slová a spätné tvorenie.

Popri uvedených kritériách klasifikácie abreviatúr ich možno rozdeliť aj na inštitucionalizované skratky a skratky vytvárané ad hoc. Abreviatúry, podobne ako ďalšie neologizmy, prechádzajú procesom inštitucionalizácie a lexikalizácie. Inštitucionalizované skratky sú súčasťou lexikografických diel, predovšetkým slovníkov, kým pri lexikalizovaných skratkách ide o skratky realizované fónicky, z čoho vyplýva, že kategórie inštitucionalizovaných a lexikalizovaných skratiek sa nemusia nevyhnutne prekrývať, ako vidno z nasledujúcej tabuľky.

Tabuľka 1 Porovnanie skratiek na základe lexikalizácie a inštitucionalizácie

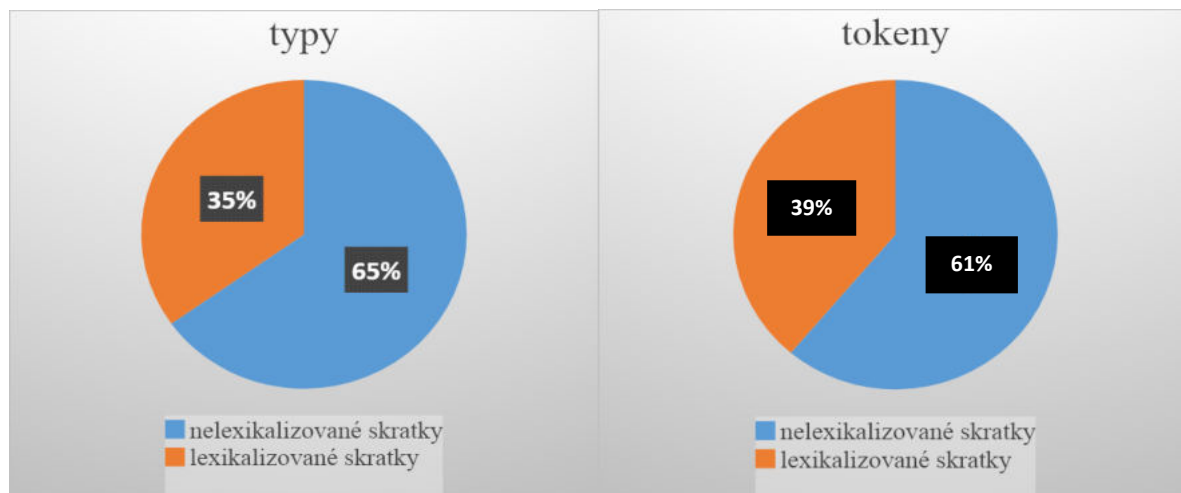
	Inštitucionalizované skratky	Neinštitucionalizované skratky
Lexikalizované skratky	bot, lol, PIN, typo, VAT	emosh, lambo, vocab
Nelexikalizované skratky	e.g., EFL, lmao, ppl, RT	adv, advi, HW/hwk, sts

Oba procesy – lexikalizácia aj inštitucionalizácia abreviatúr sú dynamické a jednotlivé skratky sa môžu meniť z nelexikalizovaných na lexikalizované, napr. *VAT* [væt], *lol* [lɒl], [lɑ:l], a podobne z neinštitucionalizovaných na inštitucionalizované, pričom rozdiely existujú aj medzi slovníkmi – abreviatura *ppl* je zaradená v slovníku lexico.com podporovaným Oxfordskými slovníkmi, nie však v Cambridge Dictionary.

Produktívia tvorenia abreviatúr podľa typov

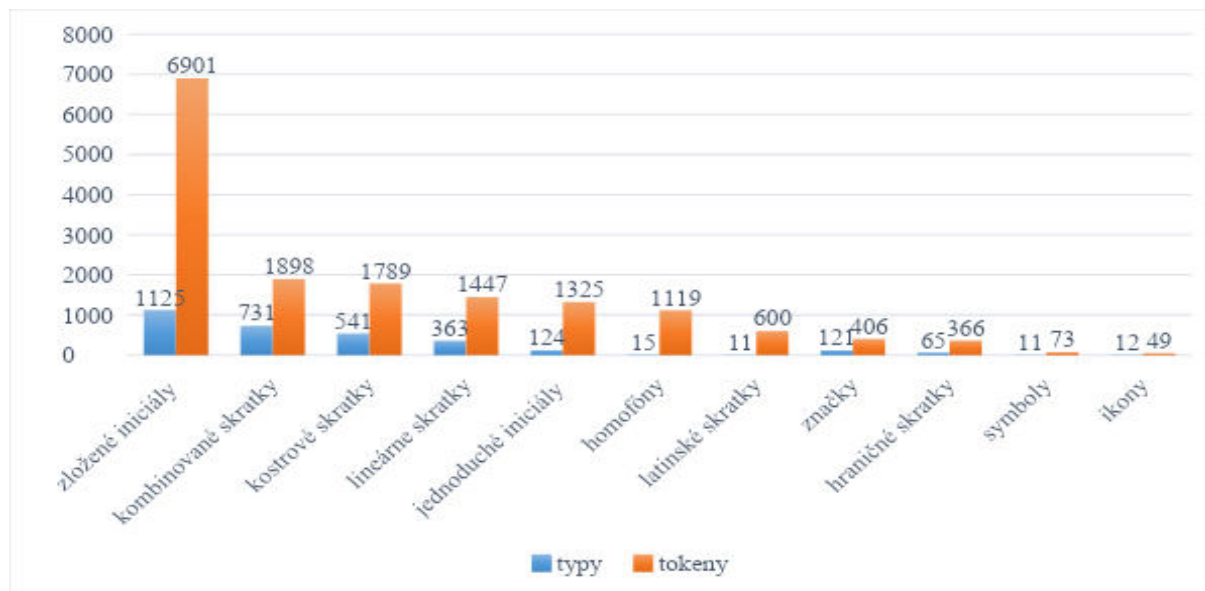
Pohľad na kvantitatívne zastúpenie jednotlivých typov abreviatúr poukazuje na fakt, že v elektronickej komunikácii prevládajú nelexikalizované skratky nad lexikalizovanými.

Potvrďuje sa tým prevažne grafický charakter skratiek avšak s výrazným, viac než tretinovým podielom lexikalizovaných abreviatúr, ktoré môžu byť realizované v ich zvukovej podobe. Tento rozdiel je o niečo menej výrazný v prípade tokenov skratiek ako ich typov, ako je znázornené v nasledujúcich grafoch.



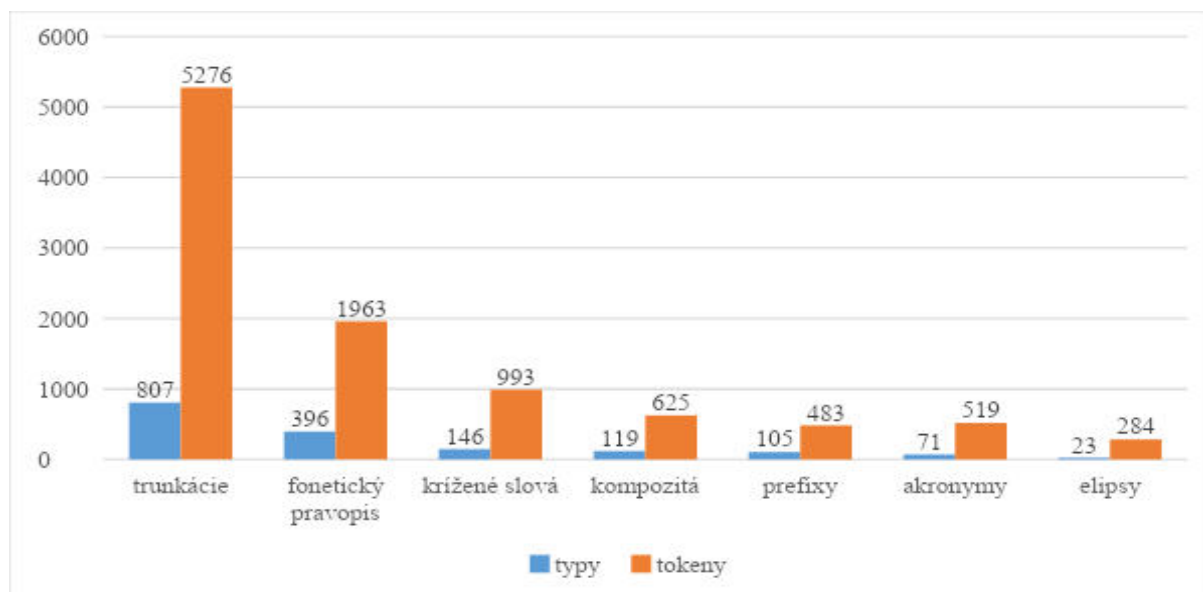
Obrázok 1 Podiel lexikalizovaných a nelexikalizovaných abreviatúr

Medzi nelexikalizovanými skratkami dominovali zložené iniciály, kombinované skratky vytvorené rôznymi abreviačnými postupmi či kombináciou s neskrátenými lexémami, a tiež kostrové a lineárne abreviatúry s prevažujúcim idiosynkratickým charakterom. Najnižší výskyt sme zaznamenali pri symboloch, ikonách a typoch latinských skratiek, ktoré však spolu s homofónmi grafém boli najviac opakované.



Obrázok 2 Frekvencia výskytu nelexikalizovaných abreviatúr

Najfrekventovanejšími lexikalizovanými abreviáturami boli trunkácie, skratky založené na fonetickej ortografii (často subštandardnej) a krížené slová, čo je determinované neformálnosťou elektronickej komunikácie, ktorou sa približuje k charakteru rečového prejavu.



Obrázok 3 Frekvencia výskytu lexikalizovaných abreviátúr

Abreviatúry typické pre Twitter

Príklady abreviátúr boli excerpované zo 14 513 tweetov synchronnej komunikácie a 14 713 tweetov asynchronnej digitálne sprostredkovej komunikácie, pričom najfrekventovanejšou abreviátúrou celkovo bola skratka *RT* (*retweet*), ktorá sa v oboch typoch komunikácie opakovala 1 614-krát. Jedným z dôvodov tejto vysokej frekvencie bolo aj to, že *RT* je k opakovaným tweetom pridávané automaticky.

Ostatné skratky charakteristické pre Twitter, čo boli predovšetkým krížené slová a kompozitá, sa objavili len sporadicky, a to prevažne v asynchronnom type komunikácie: *twatcher* (Twitter watcher), *TwEatUp* (tweet + eat up), *tweeps/Tweepzzz* (Twitter peeps/people), *Tweetfam* (Twitter family), *tweeto* (Twitter typo), *tweople* (Twitter people), *Twibbon* (Twitter ribbon), *Twiducate* (Twitter + educate), *Twiggas* (Twitter niggas), *twinglish* (Twitter English), *twirra/Twit/Twitt* (Twitter), *twitcam* (Twitter camera), *Twitcon* (Twitter icon), *Twitition* (Twitter petition), *Twitmusic* (Twitter music), *Twitpic* (Twitter picture), *Twitrax* (Twitter tracks), *twittercide* (Twitter suicide), *twitterrific* (Twitter + terrific), *twittersers* (Twitter universe), *tworpus* (Twitter corpus), *twtpoll* (Twitter poll), *twubs* (Twitter hub).

V ostatnom období sa čoraz častejšie tiež hovorí o *Twiplomacy* najmä v súvislosti s aktivitami amerického prezidenta Donalda Trumpa, ktorý je najsledovanejším vrcholovým politikom na tejto sociálnej sieti, hoci nielen jeho. Internetová stránka *twiplomacy.com* je venovaná svetovým lídrom a ich využívaniu digitálnych kanálov, akými sú popri Twitteri tiež Facebook a Instagram.

Inštitucionalizované abreviatúry a abreviatúry tvorené ad hoc

Excerpcie obsahujú aj mnohé inštitucionalizované abreviatúry ako *ABC* (Australian Broadcasting Corporation), *BNC* (British National Corpus), *CALL* (computer-assisted language learning), *DJ* (disc jockey), *ed.*, *ed/s* (edition alebo editor/s), *F1* (Formula 1), *gal* (girl), *hum*

(humidity), *i.e.* (id est), *jQuery* (Java Query), *KSU* (Kansas State University), *Ltd* (Limited), *MB* (mega bytes), *no.* (number), *OWL* (Online Writing Web), *PS* (post scriptum), *R.E.M.* (rapid eye movement), *SEO* (search engine optimization), *Tech Tats* (technology tattoos), *UK* (United Kingdom), *URL* (universal serial bus), *Vodcasting* (video podcasting), *wifi* (wireless fidelity), *ZBA* (Zoning Board of Appeals), pričom niektoré sa vzťahujú k elektronickému prostrediu – *A.I.* (artificial intelligence), *BASE* (British Academic Spoken Corpus), *CompTIA* (Computer Technology Industry Association), *digelt2015* (digital English language teaching), *Edmodo* (Educational mode/l), *ICT* (information communication technology), *IoT* (Internet of things), *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), *MOOC* (massive online open course), *PCI* (Peripheral Component Interconnect), *Ram* (random access memory), *Vocaboly* (vocabulary + monopoly), *WiziQ* (wizard + IQ), *yalitchat* (young adult literature chat), ale mnohé nie, napr. *BBC* (British Broadcasting Corporation), *CELTA* (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages), *EFL* (English as a Foreign Language), *e.g.* (exempli gratia), *PET* (preliminary English test), *re* (regarding/in reference to), *zoo* (zoological garden) a pod.

Ako je vidno z predchádzajúcich príkladov, často sa pri inštitucionalizovaných skratkách z elektronického prostredia jedná o konkrétne názvy aplikácií, programov a podobne: *IFTTT* (if this then that), *Instagram* (instant + telegram), *iPhone* (internet telephone), *MSN* (The Microsoft Network), *Netflix* (Internet + flicks), *Prezi* (Presentation Zooming Interface), *Skype* (sky peer-to-peer), *Tumblr* (Tumbler), *VOICE* (Vienna-Oxford International Corpus of English), *Wiggio* (working in groups), a teda expedienti ich používajú bez ohľadu na hospodárnosť vo vyjadrovaní, resp. si ani nemusia uvedomovať, že ide o skratky.

Neformálnosť elektronickej komunikácie bola akcentovaná aj výskytom trunkácií, ktoré pokladáme za „inštitucionalizované“ aj pre ich lexikalizovanosť. Nie vždy však bolo úplne zrejmé, či sa jedná o trunkácie alebo grafické lineárne skratky, ako napr. v prípade *cert*, ktoré bolo použité ako motivát lexémy *certificate*. Existuje síce fonetická realizácia [sə:t], táto sa však vzťahuje k motivantu *certainly*. Je teda možné, že *cert(ificate)* bude foneticky realizované na základe analógie, alebo ostane nelexikalizovanou grafickou skratkou z dôvodu nižšej frekvencie a/alebo aby sa predišlo homonymii. Podobné je to pri slove *memo*, čo štandardne je trunkácia slova *memorandum*, ale môže byť hodnotená ako lineárna skratka jednoduchej lexémy *memory*.

Na druhej strane, motivovanosť názvov firiem *ASUS*, *Cisco* ako iniciálnych trunkácií slov *Pegasus*, *San Francisco* je značne zastretá nielen preto, že sa jedná o aferézy, ktoré sú obvykle menej transparentné ako apokopy, ale tiež z dôvodu, že ide o logonymá. Identifikácia abreviovaných proprií všeobecne nie je jednoduchá: *kush* – marihuana pochádzajúca z pohoria Hindúkuš, *lambo*(rghini), *Lati*(fa) – meno speváčky, obzvlášť, keď pochádzajú z cudzích jazykov.

S useknutím finálnej časti neskrátenej lexémy sa zmenila ortografia trunkácie pod vplyvom ortoepie: *biz* (business), *delish* (delicious), *emosh* (emotional), *Miz* (miserable), *Paddy* (Patrick), *perk* (perquisite), *sesh* (session (of smoking pot)), *sitch* (situation), *varsity* (university).

Pri niektorých trunkáciách tiež dochádzalo k zúženiu ich pôvodného významu, napr. *cam*(era) predovšetkým ako webová camera, (mush)*shrooms* sú najmä tie huby, ktoré majú halucinogénne účinky, *hon*(ey) je hypokoristikum vo význame *darling*, substantívum *cardio*(vascular/respiratory) ako cvičenie alebo tréning, príp. k zúženiu ich použitia z hľadiska slovnodruhovej príslušnosti, resp. ich syntaktickej funkcie: *camo*(uflage) *jacket* – adjektívum v atributívnej funkcii. Okrem toho sa mohlo zmeniť aj ich štylistické zafarbenie, a to nielen z neutrálneho na neformálne, ale aj na derogatívne – ako napr. *homo*(sexual), *Pak/Paki*(stani). Opačným procesom prešli trunkácie *cab*(riolet), (omni)*bus*, (cara)*van*, kde sa ich motivant pociťuje ako zastaraný a motivát štylisticky bezpríznačový.

Konkrétne s oblasťou informačných technológií a elektronickej komunikácie boli spojené trunkácie *cell*(ular phone), *comp*(uter) a tiež (com)*puter*, (an)*droid*, (Inter)*net mob*(ile telephone), *pod*(cast). Ostatné boli z rôznych ďalších registrov. Prevládali v nich finálne trunkácie: *ab*(dominal muscles), *celeb*(rity), *cinna*(mon), *condo*(minium), *disco*(theque), *dorm*(itory), *euro*(pean), *exec*(utive), *fab*(ulous), *fag*(got), *champ*(ion), *chimp*(anzee), *choreo*(graphy), *intro*(duction/ductory), *nip*(ple), *perv*(ert), *perm*(anent), *pharma*(ceutical), *photo*(graph), *pup*(py), *rad*(ical) vo význame ‚cool‘, *rehab*(ilitation), *retro*(grade), *rhino*(ceros), *sec*(ond), *sis*(ter), *tat*(too), *vamp*(ire), *zip*(per). Vyexcerpovali sme však aj iníciaľne trunkácie: (ro)*bot*, (ham)*burger*, (a)*fraid*, (neighbour)*hood*, (re)*lax*, (a)*lone*, (tele)*phone*, (sup)*pose*, (ap)*preciate*, (Mo)*vado* – meno; a jeden príklad kombinovanej – (re)*fridge*(rator) a dva centrálnej trunkáciu *pant*(aloon)s, *vap*(oriz)e.

Oproti týmto ustáleným abreviátúram môžeme postaviť skratky vytvárané ad hoc, a to predovšetkým useknutím dlhšieho slova, napr. *ac* (1) academic, 2) account), *adv* (1) advance/d, 2) advantage), *diff* (1) different/difference, 2) difficult), *opt* (option/al), *rec* (1) record/ing, 2) recommend), *voc/vocab* (vocabulary) atď. Aj z uvedených excerpíí je zrejme, že zväčša sa tu nejedná o trunkácie, ale o grafické lineárne skratky a zároveň často týmto spôsobom prichádza k vnútornej homonymii, resp. homografii.

Ďalším frekventovaným spôsobom situačnej abreviácie je vynechávanie grafém (hlavne vokálov), čím vznikajú kostrové alebo hraničné skratky: *answrs*, *As* (answers), *bac*, *bak*, *bck*, *bk* (back), *cntry* (country), *gp*, *grp* (group), *hw*, *hmwk*, *h/w*, *hwk*, *hmk*, *hm*, *h'work* (homework), *inc*, *incl*, *incld* (include), *ppl/ppl* (people), *p'haps*, *prap/s* (perhaps), *yr* (1) your, 2) year) a mnoho ďalších. Pri tomto spôsobe záleží na jednotlivých pisateľoch, ktoré grafémy vynechajú, resp. na tom, aký spôsob abreviácie použijú, takže jedno slovo môže mať viacero variantov skrátenej formy, ktoré považujeme za príklady synonymie na úrovni skratka – skratka.

Na ilustráciu vyššie spomenutých spôsobov abreviácie boli vybraté repliky jedného účastníka čtu.

*„imp z hw v r uzng it. Pedagogy is mr imp thn d tool itslf
nd 2 hv d knwld of tech, pedagogy and content they teach
thr shud b a purpose of using tech. Tech 4 d sake of tech is meaningless.
Bcz of 20th C tech v hv bn blessed wd various language teach methods n approaches
(DM) I of thm.“*
(ELTchat, 21st century skills for teacher trainers, part 2, 23.3.2016).

Zaujímavé je, že relatívne dlhé slová ako napr. *pedagogy*, *meaningless*, *language*, ponechal v neskrátenej forme. Je tu tiež zrejme idiolektickosť tohto spôsobu vyjadrovania odrážajúca okrem iného aj skúsenosť autora s písomnou komunikáciou v elektronickej prostredí a situačná podmienenosť skracovania, ktorá môže viesť aj k určitej nekonzistentnosti ako v prípade skrátenej *is* na *z* v jednom prípade a ponechania jeho plnej formy v druhom. Tento text je podľa nás dostatočným dôkazom, že abreviácia zrýchľuje písanie emitenta, ale zároveň komplikuje dekodovanie takýchto správ percipientovi.

Abreviátúry ako výsledok kreativity a hry s jazykom

Ďalšia charakteristika elektronickej sprostredkovanej komunikácie, ktorá súvisí s jej tendenciou k neformálnosti, je kreativita v jazyku a hra s jazykom. Táto bola manifestovaná v prípadoch, keď používatelia vytvorili abreviátúry, resp. pseudoskratky (Gavurová, 2013, s. 257) k existujúcim neskráteným lexémam, aby ich tak vysvetlili, prípadne im pridali ďalší, nový význam: „*Student + Dying = Studying*.“ (Twitter, 16.6.2013) – sledujúc postupy

analogické s krížením slov, ale hlavne s tvorením inicializmov, čo je zdôraznené použitím interpunkčných znamienok medzi jednotlivými písmenami.

„*what's the purpose of slaving at a j.o.b (just over broke), knowing you can make \$10,000's easy in mca in 1 week*“ (Twitter, 16.9.2014)

„*H.A.T.E.R.S. = Having Anger Towards Everyone Reaching Success*“ (Twitter, 4.5.2011)

„*D-r-a-m-a [D]umb [R]etards [A]skin for [M]ore [A]ttention*“ (Twitter, 21.4.2012)

V posledných dvoch prípadoch je očividné, že jediným komunikačným cieľom bolo kreatívnym spôsobom interpretovať dané slová, pretože k tweetu nebola pridaná žiadna ďalšia informácia. Nešlo teda o skracovanie z dôvodov ekonomizácie, ale skôr naopak.

V ďalšom príklade ide o humornú narážku na abreviačné procesy: „*Hahaha idiot! RT: There lol RT: Where is it? RT: Here's a bit of advice: advi*“ (Twitter, 22.3.2013), resp. o vytvorenie nového inicializmu zrejme inšpirovaného P.O.W. (prisoner of war/piece of work): „*Whelp I am F.O.W >> #FinallyOffWork !!*“ (Twitter, 15.12.2011).

Jazyková kreativita je často základom pre vznik krížených slov, stojacich na pomedzí abreviácie a kompozície. Pre svoju nápaditosť a tým aj atraktivitu sa využívajú v rôznych druhoch médií, vrátane internetu, ako propriá: *ALDUB* (Alden Richards + Yaya Dub, mená hercov), *Camtasia* (camera + fantasia, video editor), *Carmagedon* (car + Armageddon, PC hra), *Catsby* (Cats + (Great) Gatsby, názov knihy), *Comcast* (communication + broadcast, spoločnosť poskytujúca služby vysokorýchlostného internetu), *Fraphne* (Fred + Daphne, analógia k ostatným speváckym/hereckým dvojiciam), *HANCHUL* (Han Geng + Kim Heechul, mená spevákov), *chambo* (Chuck (Norris) + Rambo, herec a filmová postava), *ezine* (electronic magazine), *iPadio* (internet phone + radio, internetové rádio), *Instagram* (instant telegram, aplikácia), *Jayonce* (Jay-Z + Beyonce, mená spevákov), *Jedward* (John and Edward Grimes, televízne duo), *Kinect* (kinetic + connect), *Linsanity* (Lin + insanity, film), *Locktopus* (lock + octopus, aplikácia), *Myngle* (my + mingle, platforma na učenie sa cudzích jazykov), *Netflix* (internet + flicks, poskytovateľ internetových streamovaných médií), *Pinterest* (pin + interest, online platforma nápadov), *Podbean* (podcast + bean, pocast hosting), *Prezi* (Presentation Zooming Interface, softvér), *Spotify* (spot + identify, firma poskytujúca prístup k digitálnej hudbe), *Toontastic* (cartoon + fantastic, aplikácia), *twiharding* (Twilight + Die Hard, názvy filmov), *Vocaboly* (vocabulary + monopoly, softvér), *Woices* (web voices, webstránka), *WhatsApp* (What's up? + application, aplikácia).

Ďalšie boli tematicky spojené s online priestorom všeobecne a konkrétne informačno-komunikačnými technológiami: *cyborg* (cybernetics + organism), *datagasm* (data + orgasm), *follower* (fellow follower), *netbook* (internet + notebook), *softpedia* (software + encyclopedia), *webinar* (web + seminar), *Phubbing* (phone + snubbing), *Webisode* (web + episode).

Krížené slová s prvým elementom *edu*(cation) boli frekventované v synchronnej komunikácii ELTchat pre jej zameranie na výučbu: *educreations*, *edutainment*, *edutastic*, *edutopia*.

Čo sa týka gramatickej charakteristiky krížených slov, popri substantívach *brunch* = breakfast + lunch, *flanter* = flirty banter, *fuddy* = fuck buddy, *Halloweekend* = Halloween + weekend, *chunk* = chunk + lump, *jorts* = jeans + shorts, *Mompreneur* = mom + entrepreneur, *Querkle* (odroda cannabis) = Space Queen + Purple Urkle, *slurve* = slider + curve, *tween* = between + teen sa v asynchrónnej komunikácii nachádzali aj adjektíva (*beardtastic* = beard + fantastic, *crunk* = crazy + drunk, *glitzy* = glittery + ritzy, *gurty* = gross + dirty, *HELLarious* = hell + hilarious, *slatest* = slate + latest, *stingley* = sting + tingly, *snaazzyy* = snappy + jazzy), slovesá (*frazzle* = fray + faze, *sexting* = sex + texting, *smize* = smile with your eyes) a jedno adverbium (*absexolutely* = absolutely + sex).

Záver

Na záver môžeme konštatovať, že abreviatúry plnia v digitálne sprostredkovanej komunikácii rôzne funkcie a ich prítomnosť podčiarkuje neformálny štýl tohto typu písomnej komunikácie. Lexikalizácia aj inštitucionalizácia abreviatúr sú dynamické procesy a jednotlivé abreviatúry môžu prechádzať od nelexikalizovaných k lexikalizovaným najmä v závislosti od fonologických vlastností daných skratiek, kým prechod medzi neinštitucionalizovanými a inštitucionalizovanými skratkami je podmienený predovšetkým ich frekvenciou používania.

Literatúra

- BAKER, P., HARDY, A., MCENERY, T. 2006. *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BAUER, L. 1983. *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BUZÁSSYOVÁ, K., JAROŠOVÁ, A. (Eds.) 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G* [online]. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied [cit. 2015-05-16]. Dostupné na internete: <<http://slovniky.juls.savba.sk/>>.
- Cambridge Dictionary* [online]. 2020. Cambridge: Cambridge University Press [cit 2020-06-16]. Dostupné na internete: <<https://dictionary.cambridge.org/>>.
- FANDRYCH, Ingrid. 2008. Submorphemic Elements in the Formation of Acronyms, Blends and Clippings In: *Lexis – Online Journal in English Lexicology: Lexical Submorphemics* [online]. 2008, no. 2, s. 105–123 [cit. 2012-06-18]. Dostupné na internete: <http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_2_Fandrych-2.pdf>.
- FISCHER, R. 1998. *Lexical Change in Present-Day English : A Corpus-Based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- GAVUROVÁ, M. 2013. *Skratka ako lexéma: Abreviačná motivácia v lexike*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- HRBÁČEK, J. 1979. *Jazykové zkratky v češtině*. Praha: Univerzita Karlova, 1979.
- LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky: systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava: Lingos, 2008.
- MCGREGOR, W. B. 2015. *Linguistics : An Introduction*. London – New York: Bloomsbury.
- MÜLLER, P. O. et al. (Eds). 2015. *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*. Berlin – Boston: Walter de Gruyter.
- OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011 [cit. 2012-04-16]. Dostupné na internete: <olostiak.webz.cz/Publikovane/2011-aspekty-TLM.pdf>.
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. (Eds.) 2005. *Slovník cudzích slov (akademický)* [online]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá [cit. 2015-05-16]. Dostupné na internete: <<http://slovniky.juls.savba.sk/?d=scs>>.
- PLAG, I. 2003. *Word-Formation in English*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STOCKWELL, R., MINKOVA, D. 2009. *English Words: History and Structure*. Cambridge : Cambridge University Press.

Internetové zdroje:

- ELTchat <<https://eltchat.org/wordpress/>>
Lexico <<https://www.lexico.com/>>

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Lingvistika/Eva Maierová

Twiplomacy <<https://twiplomacy.com/>>
Twitter <<https://twitter.com/>>
Twittonary <<http://twittonary.com/>>

Kontakt:

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

KOMPARÁCIA FRAZEOLGIZMOV A IDIÓMOV V SLOVENČINE A VO FRANCÚZŠTINE

COMPARISON OF PHRASEOLOGIES AND IDIOMS IN SLOVAK AND FRENCH

ELENA MELUŠOVÁ

Abstrakt

Cieľom práce je definovať termíny frazeologizmus a idióm v slovenčine a vo francúzštine podľa našich a francúzskych lingvistov. Na základe definície uvedieme príklady pre obe skupiny termínov v uvedených jazykoch a porovnáme ich použitie pri preklade. Pri niektorých idiómoch a frazeologizmoch môže byť relevantným faktorom ich vzniku a používania tradícia, realie, či spôsob života. V sledovaných jazykoch sa môže uplatňovať rovnaký faktor, ale niekedy celkom rozdielny, čo spôsobuje nepreložiteľnosť idiómov.

Kľúčové slová: idiómy, frazeologizmy, preklad, frazeologické slovníky.

Abstract

The aim of the work is to define the terms phraseology and idiom in Slovak and French according to our and French linguists. Based on the definition, we will give examples for both groups of terms in the given languages and compare their use in translation. For some idioms and phraseologisms, tradition, realities, or way of life may be a relevant factor in their origin and use. The same factor may be applied in the languages studied, but sometimes quite different, which causes the non-translation of idioms.

Keywords: idioms, phraseologisms, translation, phraseological dictionaries.

Úvod

Cieľom práce je definovať termíny *frazeologizmus* a *idióm* v slovenčine a vo francúzštine podľa našich a francúzskych lingvistov. Na základe definície uvádzame príklady pre obe skupiny termínov v uvedených jazykoch a porovnáваме ich použitie pri preklade. Pri niektorých idiómoch a frazeologizmoch môže byť relevantným faktorom ich vzniku a používania tradícia, realie, alebo spôsob života používateľov jazyka. Zvolili sme metódu komparácie, analýzy a opisu zvolených frazeologizmov v oboch jazykoch. Kvôli väčšej prehľadnosti sme frazeologizmy vložili do tabuliek.

Jazyk a reč patria k základným atribútom človeka, umožňujú mu schopnosť komunikovať, ovplyvňovať iných, a tým formovať seba i druhých. Naši predkovia využívali v ústnej komunikácii, najmä pri tradovaní ľudovej folkloristiky rozličné expresívne formy vyjadrovania, ktorými výstižnejšie a pregnantnejšie hodnotili –frapantné životné a ľudské situácie a stavy. (Miko, 1989). Dialo sa to spravidla ustálenými obrazmi metaforického a metonymického typu, ktoré sú dodnes zakódované v národných frazeológiách a paremiológiách. Frazémy, príslovia, porekadlá a úslovia tvoria idiolekt každého jazyka, ktorými sa jazyky odlišujú (niekedy značne) nielen špecifickou formou, ale aj vlastnou „filozofiou“ spracovania reality a tradície. Vo frazeologizmoch, prísloviach a porekadlách sa často odrážajú ľudské vlastnosti, nespravodlivosť, vzbura proti násiliu, pýcha, egoizmus, na druhej strane múdrosť, skúsenosť, vtip a pod...

Stopy vzniku prísloví a porekadiel vedú do minulosti, do čias antickej a kresťanskej Európy, ale aj iných kultúrnych centier, z ktorých sa utvorila naša civilizácia. Ako uvádza Blahoslav Hečko (2005), pri skúmaní prísloví a porekadiel sa uplatní historik, ktorý v nich

nachádza stopy dávnej minulosti, psychológ, ktorý cez ne preniká do zložitej ľudskej psychiky, právnik, ktorý v nich vie nájsť nepísané zákony a zvyklosti, či antropológ, ktorý v nich nachádza odraz života spoločenských formácií od dávnych čias dodnes. V úvode zbierky prísloví *Nehádzte perly sviniam* (2005) autor charakterizuje príslovia a porekadlá nasledovne: „príslovia a porekadlá sú perly reči, ich vonkajšou charakteristikou je stručnosť, zhustenosť, lapidárnosť a koncíznosť. Ich vnútornou charakteristikou je poetickosť, vtipnosť a metaforickosť.“ (idem, s. 8)

Idiómy a frazeologizmy.

Slovenská lingvistická tradícia určuje pre frazeológiu základnú jednotku frazeologizmus (J. Mlacek) alebo frazému (F. Miko). Nachádzame v nej aj termín idióm, a to v dvoch významoch: 1. ustálené obrazné pomenovanie, ktoré je typické len pre istý jazyk a je ťažko preložiteľné do iného jazyka a 2. ako synonymum frazeologických zrástov sémantickej klasifikácii frazeologizmov (J. Mlacek, 1984, s. 22). Idióm ako základná jednotka frazeológie (idiomatiky) je ustálená skôr v západnej lingvistike, najmä v anglickej. V nemeckej tradícii sa uplatňujú obidva pojmy: idiómy (Idiomatik) aj frazeologizmy (Phraseologie). Podobnú situáciu nachádzame aj vo francúzskej jazykovede: napríklad lingvista Claude Duneton a jeho známe publikácie *La puce à l'oreille*, či *Parler croquant*, *Le bouquet des expressions imagées*, ktorá je venovaná problematike metaforických výrazov a popisu idiómov.

V slovenskej frazeológii sa za frazeologizmy pokladajú také spojenia minimálne dvoch slov, ktoré sú ustálené, obrazné (ich obrazný význam sa nedá rozložiť na význam jednotlivých slov), expresívne a dispozičné (sú súčasťou slovníka). Napr. J. Glovňa v publikácii *Frazeológia* (2015) ako príklad uvádza spojenie „loviť v mútnych vodách“, čo znamená „nečestným spôsobom ťažiť z neprehľadnej situácie využívajúc ju vo svoj prospech“. Podkladom tohto obrazu je mútna voda, v ktorej plávajú dezorientované ryby a stávajú sa tak ľahkou korisťou. Obraz sa vo frazeologizme mení na metaforický význam. Vyjadruje negatívnu ľudskú vlastnosť. Je teda ustálený, používateľom slovenského jazyka známy, netvoríme ho v jazyku aktuálne, ale ho máme uložený v kóde (langue), sprostredkované v slovníku. Expresívnosť spojenia spočíva v tom, že jeho použitie vyjadruje postoj hovoriaceho.

Existuje viacero slovníkov frazeologizmov v slovenčine i vo francúzštine. Väčšina z nich uvádza popri frazémach aj parémie, teda príslovia, porekadlá a úslovia. U nás zatiaľ nemáme veľký frazeologický slovník, v školskej praxi používame *Malý frazeologický slovník* Eleny Smieškovej (1989), kde nájdeme napríklad tieto obrazné spojenia: *zlá zelina nevyhynie, kôň má štyri nohy a predsa sa potkne, ani ryba ani rak, sám ako kôl v plote*. Vo Francúzsku vyšiel slovník, vytlačený na Slovensku *Francúzske idiómy pod lupou* (M. Doppjerala-Danthine, 2006), v ktorom nájdeme frazémy ako: *taper sur les nerf* (udierať na nervy), *avoir les nerfs en boule* (mať nervy v kĺbku = mať napäté nervy), *se faire mousser* (nechať sa napeniť = chvastať sa).

Od frazeologických jednotiek treba odlišiť iné ustálené spojenia slov, a to *združené pomenovania*. Tie majú jeden význam, ako by to bola jedna pomenovacia jednotka, a sú neobrazné: *vysoká škola, ľahká atletika, vykonať operatívny zákrok*. Okrajovo môžu mať zakódovaný obraz: *pastierska kapsička*.

V slovenčine sa tie frazeologické jednotky, v ktorých význam nie nijako motivovaný významami jednotlivých slov a ktoré sú typické pre istý jazyk, nazývajú **frazeologické zrásty** (zrasteniny): *vytrieť niekomu kocúra, vyklúlo sa šidlo z vreca*. Tie tvoria idiolekt slovenčiny. K špecifickosti každého jazyka prispieva paremiológia, ktorá zahŕňa príslovia, porekadlá, úslovia a ktorá sa v slovenskej lingvistickej tradícii zaraďuje do frazeológie. Formálny rozdiel medzi frazémami a parémiami je ten, že frazémy zväčša netvorí vety (majú len

syntagmatickú formu) napríklad *dostať sa z blata do kaluže*, zatiaľ čo parémie sú vetami : *Ako do hory voláš, tak sa ti z hory ozýva*.

Ustálené slovné spojenia boli v minulosti často synonymami ľudovej reči a múdrosti. Dnes sú zakonzervované, netvoria sa v jazyku aktuálne, sú súčasťou jazykovej kultúry. Kompetentné ovládanie materinského jazyka alebo úroveň ovládania cudzieho jazyka určuje stupeň poznania a používania frazeologizmov a parémií. Toto platí samozrejme aj pre tlmočníkov a prekladateľov.

Idiómy, ustálené slovné spojenia, príslovia a porekadlá sú neodmysliteľnou súčasťou jazykového dedičstva predkov, v ktorom sú obsiahnuté ich skúsenosti. Dodávajú jazyku jedinečné charakteristické zafarbenie, vyznačujú sa ľudovosťou, familiárnosťou, a hlavne obraznosťou. Čerpajú často z ľudovej múdrosti a zaraďujú sa tak do kultúrneho dedičstva jazyka.

Pri porovnávaní idiómov a ustálených slovných spojení medzi slovenčinou a francúzštinou vychádzame z viacerých publikácií, ktoré uvádzame v zozname použitej literatúry. V našom príspevku sa zameriame na otázky stupňa preložiteľnosti frazeologizmov a na možné významové posuny v cieľovom (slovenskom alebo francúzskom) jazyku. Jednotlivé príklady idiómov sú zoradené podľa abecedy.

Preklad slovenských idiómov do francúzštiny s rovnakou alebo veľmi podobnou formou aj významom

V nižšie uvedených príkladoch z každodenného života sa používajú identické, alebo takmer identické lexikálne ekvivalenty s rovnakou štruktúrou obraznosti v oboch jazykoch.

hľadať ihlu v kope sena	chercher une aiguille dans une botte de foin	
Kocky sú hodené.	Les dés sont jetés.	
nevymyslieť teplú vodu	ne pas avoir inventé l'eau chaude	
Oči sú zrkadlom duše.	Les yeux sont miroir de l'âme	
Odvážnemu šťastie praje.	La fortune vient en aide aux audacieux.	= Šťastie prichádza na pomoc odvážnym.
Oko za oko, zub za zub	Oeil pour oeil, dent pour dent	
robiť pštroziu politiku	faire la politique de l'autruche	
schovávať hlavu do piesku	faire l'autruche	= robiť pštroša
strčiť niekoho do vrečka	mettre quelqu'un dans sa poche	
vysúkať si rukávy	retrousser les manches	

Zlá zelina nevyhynie	Mauvaise herbe ne meurt point	
Život je sen	La vie est songe	

Preklad slovenských idiómov do francúzštiny s rovnakým významom (obraznosťou), ale s rozdielnou formou.

V tejto časti ide o typ frazeologizmov (parémií) v cieľovom jazyku, ktorý obsahuje rozdielne lexikálne prvky na vyjadrenie rovnakého významu, rovnakej štruktúry obraznosti. Ako príklady na ilustráciu nižšie uvádzame výber idiómov z viacerých oblastí bežného života. V poslednej kolonke uvádzame doslovný preklad.

byť premočený do nitky, mokrý ako myš	être trempé comme une soupe	= byť premočený ako polievka
hlúpy ako peň	bête comme un chou	= hlúpy ako kapusta
Keď sa dvaja bijú, tretí má osoh	Pendant que les chiens s'entregrondent, le loup dévore le brebis.	= Zatiaľ čo psy na seba vrčia, vlk zožerie ovečku.
Nekrič hop, kým nepreskočíš	Ne pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué	= nepredávať medvediu kožu skôr, ako ho zabiješ
nemať ani „fuka“ (peniaze)	ne plus avoir un radis	= už nemať ani reďkovku
neurobiť dieru do sveta	ne pas avoir inventé le fil à couper le beurre	= nevymyslieť nič na krájanie masla
opäť sa dostať do formy	repandre des couleurs	= znova nabráť farby
poslať do horúcich pekiel	envoyer au bain	= poslať do kúpeľa
Stará láska nehrdzavie.	On revient toujours à ses premiers amours	= Vždy sa vraciame k svojim prvým láskam.
Tam je pes zakopaný	C'est là où gît le lièvre.	= Je to tam, kde spočíva zajac.
To je už iná káva, iná vec.	C'est une autre paire de manches.	= To je iný pár rukávov.
Vrana k vrane sadá, rovný rovného si hľadá.	Qui se ressemble, s'assemble.	= Tí, ktorí sa podobajú, sa spájajú.
z toho istého cesta	de la même farine	= z tej istej múky.
Zízať ako teľa na nové vráta	Être là comme une vache qui regarde passer un train.	= stáť tam ako krava, ktorá sa pozerá, ako prechádzajú vlaky.

Preklad francúzskych idiómov do slovenčiny ako cieľového jazyka pomocou parafráz

Transpozícia francúzskych idiómov do slovenčiny ako cieľového jazyka sa uskutočňuje pomocou parafrázy v prípade, ak nenájdeme vhodný ekvivalent. V nižšie uvedených príkladoch je východiskovým jazykom francúzština a cieľovým jazykom slovenčina.

aller planter ses choux	(= ísť pestovať kapustu)	opustiť mesto, ísť na dôchodok na vidiek, starať sa o záhradu
casser du sucre sur le dos de quelqu'un	(= rozbíjať cukor na niečom chrbte)	ohovárať niekoho
découvrir le pot aux roses	(= objaviť črepník s ružami)	odhaliť tajomstvo, záhadu
depuis les lustres	(= od lustrov)	od nepamäti, strašne dlho
employer le vert et le sec	(= používať zelené a suché)	využiť všetky prostriedky na dosiahnutie cieľa
en avoir dans l'aile	(= mať to v krídle)	byť nešťastne zamilovaný, byť ubitý láskou
être comme l'âne de Buridan ¹	(= byť ako Buridanov somár, osol)	nevedieť sa rozhodnúť pre žiadnu z dvoch strán
être fait comme un rat	(= byť urobený ako potkan)	nechať sa nachytať
faire chou blanc	(= robiť bielu kapustu)	premárniť príležitosť
faire ses choux gras de quelque chose	(= robiť si z niečoho svoje masné kapusty)	podplatiť, skorumpovať
J'ai une peur bleue	(= mám modrý strach)	mám veľký strach
raconter des vertes et des pas mûres)	(=rozprávať zelené a nezrelé)	rozprávať pikantné príbehy
rouler dans la farine	(= váľať sa v múke)	nechať sa nachytať na niečo
rouler sa bosse	(= gúľať svoj hrb)	túlať sa po svete
se faire mousser	(= nechať sa napeniť)	vystatovať sa

¹Jean Buridan (koniec 13. storočia) scholastický doktor, rektor Parížskej univerzity, známy vďaka svojmu sofizmu o somárovi, ktorý stojí medzi vedrom s vodou a hrbou sena a nevie, či má začať jesť alebo piť.. Tak dlho váha, až nakoniec ostane aj hladný aj smädný.

se mettre au vert	(= dať sa do zeleného)	odísť na vidiek
une feuille de chou	(= kapustný list)	bezvýznamné správy

Preklad idiómov stratégiou vynechania

Preklad idiómov pomocou vynechania sa môže použiť, ak sa podobný ekvivalent slova alebo idiómu vôbec nevyskytuje v cieľovom jazyku, resp. ak sa významová stránka nemôže ľahko parafrázovať a niekedy aj zo štylistických dôvodov.

Príklady podľa tematického členenia frazeologizmov a parémii

V príručkách a slovníkoch možno nájsť rozmanité členenia frazém a idiómov. Vo francúzskom slovníku idiómov *Expressions idiomatiques* (2008) nájdeme systematické rozdelenie idiómov podľa životných situácií a rozličných oblastí. Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov podľa vybranej tematiky. Príklady sú radené tak, že za východiskovým výrazom uvádzame doslovný preklad a v poslednej kolonke je slovenský ekvivalent.

Ľudská činnosť

manger comme un cochon		jesť ako prasa
faire le mur	(= robiť stenu)	tajne odísť, bez povolenia

Opis

avoir un nez en trompette	(= mať nos ako trubka)	mať nos dohora
blanc comme un cachet d'aspirine	(= biely ako tabletká aspirínu)	veľmi bledý

Emócie a pocity

avoir les nerfs en pelote	(= mať nervy v kľbku)	byť veľmi nervózny
Avoir la chair de poule	(= mať slepačiu kožu)	Mať husiu kožu

Činnosť človeka a ľudské vzťahy

faire boule de neige	(= robiť snehovú guľu)	nabaľovať veci k stále k dôležitejším cieľom
préférer se couper la main plutôt que	(= radšej si odrezat' ruku ako...)	radšej si odrezat' ruku ako...
Voler dans les plumes de quelqu'un	(= vletieť niekomu do peria)	vojsť si do vlasov (keď sa hádajú a útočia na seba)

Situácie

changer de disque	(= zmeniť platňu)	obrátiť list, zmeniť tému
mettre les pieds dans le plat	(= dať nohy do taniera)	hovorí o tabuizovaných veciach,

sauter du coq á l'âne	(= skákať z kohúta na somára)	tárat' dve na tri.
-----------------------	-------------------------------	--------------------

Pojmy

Tout craché,	(= vypl'utý)	veľmi podobný
sous d'autres cieux	(= pod inými nebesami)	na iných miestach

Rozličné témy

Une grosse légume	(= veľká zelenina)	veľké zviera vo význame známa osoba
Monsieur Tout-le-monde	(= pán všetci)	hocikto
avoir eu vent de quelque chose.	(= mať vietor o niečom)	počuť hovoriť o niečom, niečo započuť

V slovníku *Francúzske idiómy pod lupou* (Dopierová-Danthine, 2006) zas nájdeme rozčlenenie výrazov do viacerých kľúčových tematických okruhov ako ľudské telo, príroda, domácnosť, technológia, literatúra alebo história. Idiómy sú abecedne zoradené a v mnohých prípadoch je vysvetlený aj pôvod a história daného idiomatického spojenia. Z tohto pohľadu je to súčasne prekladový aj etymologický slovník.

Ako príklad na tematiku *príroda* uvádzame:

les arbres ne montent pas jusqu'au ciel = stromy nerastú až do neba. Ide o metaforu s významami: 1. všetkému bude raz koniec, 2. v ekonomike aj rozpočet má svoj vrchol.

Ako príklad na tematiku *ľudské telo* môže poslužiť spojenie:

être tiré par les cheveux = pritiahnuté za vlasy – niečo, čo sa vymyká z bežných medzí, rámcov.

Duneton (2006) uvádza viacero možných vysvetlení pôvodu: „*Kone sa využívali vtedy, keď chceli prinútiť ľudí niečo urobiť, čo robiť nechceli. Za trest priviazali nešťastníkov o konský chvost a ťahali ich po zemi, kým nezomreli. V minulosti si zas moslimovia nechávali na vyholenej lebke len jeden prameň vlasov, aby ich po smrti Mohamed mohol zaň chytiť a odviesť do svojho raja. Podobne americkí Indiáni si na skalpe nechávali pramienok vlasov, aby ich nepriateľ ľahšie vytrhol, keď budú zabíjať v boji. Podľa historikov tento zvyk vznikol v čase dobyvateľov, ktorí chceli podporiť zabíjanie sa domorodého obyvateľstva navzájom a za mŕtvolu Indiána platili peniazmi, keď im ako dôkaz predložili kožu z lebky*“.

Nakoniec uvedieme príklad na tematiku *domácnosť*:

faire de quelque chose un fromage (= robiť z niečoho syr) – urobiť z niečoho vedu, zveličovať niečo; *ne pas mélanger les serviettes et les torchons* (= nemiešať obrúsky a handry) – nehádzať všetko do jedného vreca.

Vysvetlenie pôvodu: Keď sa hovorí o demokracii, treba dbať na to, aby sa nehádzalo všetko do jedného vreca. Určuje sa tak hierarchia spoločnosti: *handra* patrí svetu sluhov, *obrúsky* používala vládnuca vrstva, aj svetáci.

Viacerí prekladatelia a teoretici prekladu, napríklad Berman (1985), citovaný v diele Munday (2001), považovali preklad frazeologizmov, prísloví a idiómov do cieľového jazyka za etnocentrizmus. Podľa nich je to deformácia východiskového diskurzu (jazyka) pôvodného diela. To, čo je cudzie, má ostať cudzie. Kultúrne referencie východiskového textu nemôžu byť nahradené kultúrnymi referenciami cieľového jazyka.

Slovenskí prekladatelia ako Otakar Kořínek, alebo Milan Richter vo svojich besedách so študentmi v Záhrebe (2001) diskutovali o tom, či napríklad *rafinériu Vlčie hrdlo pri Bratislave* treba alebo netreba v umeleckom diele nahradiť ekvivalentom názvu známej rafinérie v krajine cieľového jazyka, rovnako ako napríklad názvy všeobecne známych sídlisk na Slovensku ako *Petržalka, Luník* a podobne. Otázka ostala otvorená, núkajú sa dve možnosti: nahradiť alebo pod čiarou vysvetliť danú realitu, keďže cudzincovi tieto naše reálie nič nehovoria.

Záver

Preklad frazeologizmov, parémií a idiómov v chápaní nie len slovenskej frazeológie je zvlášť zložitá činnosť, pretože súvisí so štúdiom a znalosťou reálií, tradície, histórie, s poznávaním spôsobu života, s literatúrou, so svetovými osobnosťami a podobne. Poznať idiómy je rovnako dôležité ako poznať jazyk, ktorý je úzko viazaný na používateľov jazyka. Preto je dôležité pri prekladaní vychádzať aj z podrobného štúdia a znalosti reálií, pretože od týchto kompetencií sa odvíja aj kvalita prekladu a osobnosti prekladateľa.

Literatúra

- CHOLLET, I., ROBERT, J.-M. 2008. *Les expressions idiomatiques*, CLE international.
- DOPJEROVA-DANTHINE, M. 2006. *Francúzske idiómy pod lupou*. Bratislava: Remedium AV
- GLOVNÁ, J. 2015. *Frazeológia*. Nitra: UKF.
- HEČKO, B. 2005. *Nehádzte perly sviniam*. Bratislava: SAV
- MIKO, F. 1989. *Frazeológia v škole*. Bratislava: SPN.
- MLACEK, J. 1984. *Slovenská frazeológia*. Bratislava: SPN.
- MUNDAY, J. 2001. *Predstavujeme prekladateľské štúdie: teórie a aplikácie*. Oxon: Routledge.
- SMIEŠKOVÁ, E. 1989. *Malý frazeologický slovník*. Bratislava: SPN 1989.
- SICES, D., SICES, J., DENOEU, F. 2009. *Les idiotismes français*. Francouzské idiomy Brno: Computer press.

Kontakt:

PhDr. Elena Melušová, CSc.
Ekonomická univerzita v Bratislave, Dolnozemska cesta 1
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Emailová adresa: elena.melusova@euba.sk

**PROBLEMATIKA SLOVIES S PREDPONOU *PO-* V SLOVENČINE
A ICH EKVIVALENTOV V NEMČINE¹**

**PROBLEMS OF VRBS WITH THE PREFIX *PO-* IN SLOVAK
AND THEIR EQUIVALENTS IN GERMAN**

LUCIA MIHÁLIKOVÁ

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zameriava na oblasť verbálnej prefixácie z porovnávacej perspektívy. Predmetom analýzy sú slovenské slovesá utvorené biprefixáciou obsahujúce modifikačnú predponu *po-* a ich ekvivalenty v nemčine. Pozornosť venujeme rozdielom vo fungovaní verbálneho systému v slovenskom a nemeckom jazyku, pričom si všímame a interpretujeme to, ako typologicky podmienené medzijazykové rozdiely môžu ovplyvniť typ lexikografickej ekvivalencie skúmanej triedy slovíes.

Kľúčové slová: prefixácia, dvojnásobná predpona, typ ekvivalencie, slovesný vid.

Abstract

The presented paper is addressing the area of verbal prefixation from a comparative perspective. The subject of our analysis is a group of Slovak verbs formed by double prefixation containing the modification *po-* prefix and their equivalents in German. Our attention is paid to differences in the verbal systems of Slovak and German with respect to this class of verbs, while noting and interpreting how typologically-bound interlingual differences can affect the type of their lexicographic equivalence.

Keywords: prefixation, double prefix, type of equivalence, verbal aspect.

Úvod

Verbálna prefixácia predstavuje z hľadiska porovnávacej lingvistiky vďačnú a lákavú výskumnú oblasť, pretože sa na jej príklade môžu veľmi dobre zrkadliť rozdiely vo fungovaní verbálneho systému typologicky odlišných jazykov. Typologické rozdiely sa v prípade analyzovaných jazykov – slovenčiny a nemčiny ukazujú na úrovni vyjadrenia kategórie slovesného vidu (aspektu), ktorá má v oboch jazykoch rozličný stupeň gramatikalizácie, čo sa môže prejaviť v odlišnej stavbe predikátu, v odlišnej syntagmatike, a teda v odlišnom type ekvivalencie. Na exemplifikáciu typologických rozdielov v ekvivalencii medzi slovenčinou a nemčinou sme si zvolili špecifický empirický materiál v podobe slovíes utvorených biprefixáciou (dvojnásobnou prefixáciou). Jav biprefixácie je tu charakteristický pre ekvivalenciu v slovenčine, čo značí, že slovenské ekvivalenty nemeckých výrazov sú slovesá obsahujúce dvojnásobnú predponu (napríklad *po-od-*: *poodhadzovať*, *po-pre-*: *poprenášať*, *po-roz-*: *poroznášať*, *po-vy-*: *povyťahovať*). Spoločným menovateľom analyzovanej triedy slovíes je modifikačná predpona *po-* vo funkcii druhej, tzv. superlexikálnej slovesnej predpony. Pojem superlexikálny prefix nachádzame napríklad v práci Biskupa (2008, s. 52), ktorý uvádza tieto vlastnosti superlexikálnych a lexikálnych slovesných predpôn (tamže):

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu VEGA č. 2/0017/17 Slovník súčasného slovenského jazyka – 6. etapa (Koncipovanie a redigovanie slovníkových hesiel a s tým spojený lexikologicko-lexikografický výskum).

lexikální (interní) prefixy	superlexikální (externí) prefixy
1. idiosynkratický význam (lokativní, rezultativní, direkcionalní)	1. pravidelný význam, jako adverbia (delimitativní, kumulativní, repetitivní, distributivní)
2. nemohou se hromadit	2. mohou se hromadit
3. mohou tvořit sekundární imperfektivum	3. nemohou tvořit sekundární imperfektivum
4. jsou blíže ke kořeni než superlexikální prefixy	4. připojují se až po lexikálním prefixu
5. jsou součástí idiomů	5. nejsou součástí idiomů
6. mění argumentovou strukturu slovesa	6. nemění argumentovou strukturu slovesa
7. připojují se k telickému kmeni, má-li sloveso oba	7. připojují se k atelickému kmeni, má-li sloveso oba

Obrázok č. 1: Vlastnosti superlexikálnych a lexikálnych slovesných predpôn (Biskup, 2008, s.52)

Rozpracovanie problematiky verbálnej (bi)prefixácie z hľadiska slovotvorby, vidotvorby, sémantiky a valencie je pomerne rozsiahlou výskumnou úlohou. Porovnávací prístup túto úlohu ešte znásobuje, pretože si vyžaduje obojsmerné preskúmanie javu na všetkých jeho rovinách. V tomto príspevku sa aj z priestorových dôvodov obmedzíme na reflektovanie počiatkovej fázy výskumu a naša pozornosť sa bude zameriavať:

1. Na sémantický charakter slovesnej predpony *po-* v slovenčine.
2. Na typ ekvivalencie v nemčine. Pri sprostredkovaní ekvivalencie sa budeme opierať o Slovensko-nemecký slovník (1997), ktorý svojím rozsahom (približne 80 000 hesiel) celkom dobre zachytáva aj takú časť slovnej zásoby, akou sú v našom prípadeslovesá utvorené dvojnásobnou predponou obsahujúce modifikačnú predponu *po-*. Pre cieľ tohto príspevku bude analýze podrobený lexikografický ekvivalent², čo značí, že budeme pracovať s už extrahovaným ekvivalentom. Budeme si všímať gramatickú a sémantickú stránku verbálnej ekvivalencie, aby sme mohli konštatovať to, aké výrazové prostriedky sa uplatňujú pri nemeckých slovesách v porovnaní so slovenskými.

Sémantické príznaky slovesnej predpony *po-* v slovenčine

Slovesám utvoreným predponou *po-* sa v slovenskej lingvistike venujú napr. práce Peciar (1962, 1963), Sekaninovej (1980), Janočkovej (2004a, 2004b) a Turočkovej (2012). O predpone *po-* sa v uvedených prácach uvažuje z hľadiska slovotvorby, vidotvorby, sémantiky a valencie. Slovesnému prefixu *po-* sa pripisuje význam distributívnosti³ deja, čo sa v rámci vidovo-slovotvorného radu prejavuje završením, „*aspektuálneho rytmu, teda striedania binárnej opozície nedokonavého a dokonavého vidu*“ (Janočková, 2004a, s. 79). Pre slovenčinu je charakteristický tento vidovo-slovotvorný rad (Janočková, 2004a, s. 69):

bezpředponové sloveso (nedok. alebo dok.) → předponové perfektívum → imperfektívum z předponového perfektíva → dokonavé distributívne sloveso

² S pojmom lexikografický ekvivalent pracuje vo svojej dizertačnej práci venovanej analýze prefixálnych slovíec v slovenčine a poľštine Petrinová (2018).

³ Podľa Sekaninovej (tamže, s. 125 – 126) signalizuje distributívnosť „*rozčlenenie deja na jednotlivé akty, ktoré tvoria súčasť celku, a teda dej v podstate ponímame ako jeden, pozostávajúci z pravidelne členených úsekov.*“

1. stupeň

bezpredponové sloveso (nedok. alebo dok.) → predponové perfektívum →

2. stupeň

3. stupeň

imperfektívum z predponového perfektíva → dokonavé distributívne sloveso
(doplnenie derivačných stupňov, L.M.)

Distributívne slovesá môžu byť z pohľadu slovotvorby a vidotvorby výsledkom 1. alebo 3. derivačného stupňa (porov. Janočková, 2004a, s. 80). 1. derivačný stupeň reprezentujú napr. slovesá *popadať* (padať → popadať), *popísať*, *postríhať*. 3. stupeň derivácie sa uplatňuje napr. pri slovesách *poodnášať* (niesť → odniesť → odnášať → poodnášať), *poprišívajúť*, *pozaliezajúť*.

Sekaninová vo svojej monografii z roku 1980 klasifikuje prefixálne utvorené spôsoby slovesného deja (ďalej SSD) na základe troch všeobecných sém: sémy lokalizovanosti (ďalej LOK), sémy temporálnosti (ďalej TEMP) a sémy modalitnosti (ďalej MOD). Východiskovým jazykom je tu ruština, pričom autorka hľadá ekvivalenciu v slovenčine (porov. Sekaninová, tamže, s. 40 – 41). Slovesná predpona *po-* sa z autorkinho spracovania najčastejšie prejavuje pri modalitnom spôsobe slovesného deja, konkrétne v rámci sémy kvantity, intenzity a totality (tamže, s. 104). Predpona *po-* tak môže nadobúdať a vyjadrovať tieto spôsoby slovesného deja:

Séma KVANTITA:

- a) Dej sa vykonáva v malej miere: minimatívny SSD (tamže, s. 111).

Séma INTENZITA:

- b) Dej sa vykonáva v priebehu krátkeho času s vyjadrenou intenzitou: delimitatívny SSD (tamže, s. 114).

- c) Dej sa vykonáva dôkladne, vysoká intenzita deja: akuratívny SSD (tamže, s. 117).

Séma TOTALITA:

- d) Dej zasahuje všetkých alebo všetko jedno po druhom: distributívny SSD (tamže, s. 125).

Sémantický charakter analyzovaných slovies možno preveriť lexikálnym opisom, kde predponu *po-* vieme nahradiť adverbialným výrazom. Takáto substitúcia má pri sémantickej analýze predponových slovies svoje opodstatnenie, pretože, ako tvrdí Sekaninová (tamže, s. 24), „*predpony, ktoré rozlične menia lexikálny význam základového slovesa, majú v určitých prípadoch taký účel ako niektoré príslovky.*“ Sekaninová (tamže) vysvetľuje danú skutočnosť tým, že poukazuje na oslabenie povahy prísloviek:

„Pôvodne vystupovali samostatné príslovky ako zložky bližšie určujúce slovesný dej. Príslovky, ktoré sa vzťahovali tak na sloveso ako na meno alebo predmet, strácali postupne svoj ráz, v spojení so slovesom sa stávali predponami a v spojení s menom predložkami. V niektorých prípadoch sa v spojení so slovesom i menom stávali predponami aj predložkami.“

Modalitnosť, ktorá je formálne explicitne vyjadrená predponou *po-* signalizuje syntetické⁴ realizovanie spôsobu slovesného deja. Modalitnosť vyjadrená lexikálnym opisom za pomoci sémanticky relevantného adverbialného výrazu, ktorý je súčasne sémantickým príznakom, predstavuje analytické realizovanie spôsobu slovesného deja. Napríklad:

a') Séma KVANTITA: *pootvoriť* niečo → trochu/čiastočne otvoriť

b') Séma INTENZITA: *poobšmietajúť* sa niekde → chvíľu, krátko sa niekde obšmietajúť

c') Séma INTENZITA: *poobzerať* si niečo/niekoho → obzrieť si niečo/niekoho dookola (= z viacerých strán, zo všetkých strán)

⁴ U Janočkovej (2004b, s. 251) sa v súvislosti s objasňovaním distributívnosti deja objavuje pojem kondenzácie.

d') Séma TOTALITA: *podonášať* niečo → doniesť niečo postupne, rad-radom,
jedno po druhom pozn. recenzenta: prečo sú tam apostrofy?

Analytický lexikálny opis je zároveň z pohľadu lexikografie exaktným vyložením významu slovesa s dvojnásobnou predponou, čo sa ukáže aj v našej analýze slovensko-nemeckej ekvivalencie.

Kompatibilita predpony *po-* s ostatnými slovesnými predponami

V slovenčine sa rozlišujú tieto slovesné predpony: *do-*, *na-*, *nad-*, *o-*, *ob-*, *od-*, *po-*, *pod-*, *pre-*, *pred-*, *pri-*, *roz-*, *s-/z-/zo-*, *u-*, *v-*, *vy-*, *vz-*, *za-*.⁵ Prefix *po-* je z hľadiska spätelnosti kompatibilný so všetkými uvedenými predponami. V nasledujúcom spracovaní pôjde o exemplifikáciu jednotlivých druhov kompatibility predpony *po-* s ďalšími slovesnými predponami. Príklady sme vybrali zo Slovensko-nemeckého slovníka (1997). Danému predponovému slovesu v slovenčine je priradený jeho lexikografický ekvivalent v nemčine, ako i sémantický príznak konkrétnej lexikálnej (prvej) predpony, spolu so sémantickým príznakom (druhej) predpony *po-*. Názvy spôsobov slovesného deja triedené na základe sém LOK, TEMP, MOD uvádzame v súlade so Sekaninovou (tamže) a jej rozpracovaním spôsobov slovesného deja. Analýzou širšieho slovesného materiálu by sa v mnohých prípadoch ukázali i ďalšie relevantné SSD.

Prefixálne slovesá, ktoré sú predmetom našej exemplifikácie, sú dokonavého vidu, čomu napomáha predpona *po-*. Príkladom nedokonavého vidu je tu iba sloveso *podorastať*.

Predpona *do-*

<p>Príklady:</p>	<p>Slovenčina:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ podokladať ▪ podolievať ▪ podorastať nedok. 	<p>Lexikografický ekvivalent v nemčine:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. [nach und nach/allmählich] hinzu legen, hinzu geben 2. (popridávať v reči) hinzu fügen ▪ nach gießen, [hin]zu gießen, (víno) nach schenken ▪ heran wachsen
<p>Sémantické príznaky:</p>	<p>Predpona <i>do-</i>:</p> <p>LOK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • smerovanie deja k dosiahnutiu cieľa (versovertný SSD) <p>TEMP:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokončenie poslednej fázy deja (finálny SSD) <p>MOD:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dodatočné doplnenie deja po určitú mieru (kompletívny SSD) <hr/> <p>Predpona <i>po-</i>:</p> <p>MOD:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zasiahnúť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

⁵ Porov. k tomu Morfológia slovenského jazyka (1966, s. 414 – 415), Turočková (2012). Turočková skúma uvedené predpony na príklade pohybových slovies, kde si všima zmeny intencnej hodnoty spôsobené prefixáciou.

Predpona *na-*

Príklady:	Slovenčina: ▪ponalievať ▪ponapĺňať	Lexikografický ekvivalent v nemčine: ▪ein schenken ▪[auf] füllen, voll füllen
Sémantic ké príznaky:	Predpona <i>na-</i>: LOK: •smerovanie deja na niečo; umiestnenie na niečom (supravertný SSD) •smerovanie deja do niečoho (intravertný SSD)	
	Predpona <i>po-</i>: MOD: •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD)	

Predpona *ob-*

Príklady:	Slovenčina: ▪poobíjať ▪poobzerat' (si)	Lexikografický ekvivalent v nemčine: ▪(obit') beschlagen ▪besehen, beschauen, [genau] an sehen, an schauen, betrachten
Sémantic ké príznaky:	Predpona <i>ob-</i>: LOK: •smerovanie deja okolo niečoho (cirkumvertný SSD)	
	Predpona <i>po-</i>: MOD: •dôkladné vykonanie deja, vysoká intenzita deja (akuratívny SSD) •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD)	

Predpona *od-*

Príklady:	Slovenčina: ▪poodháňať ▪poodchádzať i poodchodiť ▪poodkvitať	Lexikografický ekvivalent v nemčine: ▪verjagen, vertreiben ▪(nacheinander) weg gehen, fort gehen ▪ab blühen, aus blühen, verblühen
Sémantic ké príznaky:	Predpona <i>od-</i>: LOK: •smerovanie deja od niečoho (devertný SSD) TEMP: •dosiahnutie výsledku vykonávaním deja v čase (rezultatívny SSD)	
	Predpona <i>po-</i>: MOD: •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD)	

Predpona *o-*

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪ poohovárať ▪ poondiať i poondiet' ▪ pootvorit' 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ über jn klatschen, jn bereden ▪ vermässeln, vermiesen, verhunzen, verhudeln ▪ [ein wenig/ein bißchen] öffnen, auf machen, halb öffnen
Sémantic ké príznaky:	Predpona <i>o-</i>:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> • smerovanie deja okolo niečoho, niekoho (cirkumvertný SSD) TEMP: <ul style="list-style-type: none"> • dosiahnutie výsledku vykonávaním deja v čase (rezultatívny SSD) 	
	Predpona <i>po-</i>:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> • vykonanie deja v malej miere (minimatívny SSD) • dôkladné vykonanie deja, vysoká intenzita deja (akuratívny SSD) 	

Predpona *po-*

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪ popolievať ▪ poponáhľať sa ▪ popozerať si 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ [der Reihe nach] begießen ▪ sich beeilen, eilen, hasten ▪ sich besehen, sich an sehen, sich an schauen
Sémantic ké príznaky:	MOD: <ul style="list-style-type: none"> • zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) • vykonanie deja v priebehu krátkeho času s vyjadrenou intenzitou (delimitatívny SSD) • dôkladné vykonanie deja, vysoká intenzita deja (akuratívny SSD) 	

Predpona *pod-*

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪ popodčiarkovať ▪ popodpisovať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ unterstreichen ▪ [der Reihe nach] unterschreiben
Sémantic ké príznaky:	Predpona <i>pod-</i>:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> • smerovanie deja pod niečo; umiestnenie pod niečím (subvertný SSD) 	
	Predpona <i>po-</i>:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> • zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona *pre-*

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪poprečiarkovať i poprečiarat' ▪poprekrúcať i poprekrucovať ▪poprenášať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪[nacheinander] streichen, durch streichen ▪verdrehen ▪[fortlaufend] übertragen
Sémantic ké príznaky:	Predpona <i>pre-</i>:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> •smerovanie deja z jednej strany niečoho na druhú stranu (transvertný SSD) •smerovanie deja cez niečo (pervertný SSD) MOD: <ul style="list-style-type: none"> •vykonanie deja mimo, pomýlenie sa pri vykonávaní deja (eratívny SSD) 	
	Predpona <i>po-</i>:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona *pri-*

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪poprichádzať i poprichodiť ▪poprinášať ▪popripínať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪[der Reihe nach] kommen ▪herbei schaffen, herbei bringen ▪(vyznamenania) an hängen; (lyže) an schnallen; (ihlicou)an stecken, an heften
Sémantic képrízna ky:	Predpona <i>pri-</i>:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> •smerovanie deja k niečomu (advertný SSD) 	
	Predpona <i>po-</i>:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona *roz-*

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪porozbíjať ▪porozdávať ▪porozhadzovať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪zerschlagen, zerschmettern ▪verschenken, verteilen ▪auseinander werfen, verstreuen
Sémantic képrízna ky:	Predpona <i>roz-</i>:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> •smerovanie deja z jedného miesta na rozličné strany (polydevertný SSD) MOD: <ul style="list-style-type: none"> •rozdelenie objektu dejom napoly alebo na časti (bipartitívny SSD) 	
	Predpona <i>po-</i>:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predponas -/z-/zo-

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪ poschádzať sa i poschodiť sa ▪ pozdvíhať ▪ pozlievať ▪ pozošívvať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sich versammeln, zusammen treffen ▪ [nach und nach] ab werfen, hinab werfen, hinunter werfen ▪ zusammen gießen, zusammen schütten ▪ zusammen nähen, zusammen heften; (ranu) zu nähen
Sémantic képrízna ky:	Predpony s-/z-/zo-:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> • smerovanie deja zdola nahor (sursovertný SSD) • smerovanie deja z rozličných strán na jedno miesto (polyversovertný SSD) • smerovanie deja ta a nazad (retrovertný SSD) 	
	Predpona po-:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> • zasiahnúť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona u-

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪ poumývať ▪ poutekať ▪ poväzovať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ [alles/der Reihe nach] waschen, ab waschen ▪ [nach und nach] fliehen, davon laufen ▪ [der Reihe nach] an binden
Sémantic ké príznaky:	Predpona u-:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> • smerovanie deja od niečoho (devertný SSD) TEMP: <ul style="list-style-type: none"> • dosiahnutie výsledku vykonávaním deja v čase (rezultatívny SSD) 	
	Predpona po-:	
	MOD: <ul style="list-style-type: none"> • zasiahnúť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona v-

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪ povchádzať i povchodiť ▪ povpisovať ▪ povpletať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪ [nacheinander/einer nach dem anderen] herein kommen, hinein kommen, ein treten ▪ ein schreiben, ein tragen ▪ [nach und nach/in mehrere Stellen] ein flechten
Sémantic képrízna ky:	Predpona v-:	
	LOK: <ul style="list-style-type: none"> • smerovanie deja do niečoho (intravertný SSD) 	
	Predpona po-:	
	MOD:	

	<ul style="list-style-type: none"> •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD)
--	--

Predpona vy-

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪povypadávať i povypadávať ▪povyrastať ▪povystierať sa ▪povytnáť 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪[nach und nach] aus fallen ▪1. (postupne vyrásť) heran wachsen 2. z čohoetw. aus wachsen, ausetw. heraus wachsen ▪1. sichstrecken 2. (ľahnúť si) sich lang aus strecken, sich flach legen, sich nieder legen ▪[der Reihe nach/alles] aus hacken, aus hauen, ab holzen, ab forsten
Sémantic ké príznaky:	Predpona vy-: LOK: <ul style="list-style-type: none"> •smerovanie deja z niečoho (extravertný SSD) •smerovanie deja zdola nahor (sursovertný SSD) 	
	Predpona po-: MOD: <ul style="list-style-type: none"> •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona vz-

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪povzniesť 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪1. (zdvihnúť do výšky) heben, erheben, empor heben 2. (morálne, spoločensky) heben, empor bringen
Sémantic ké príznaky:	Predpona vz-: LOK: <ul style="list-style-type: none"> •smerovanie deja zdola nahor (sursovertný SSD) 	
	Predpona po-: MOD: <ul style="list-style-type: none"> •zasiahnuť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD) 	

Predpona za-

Príklady:	Slovenčina: <ul style="list-style-type: none"> ▪pozapaľovať ▪pozaliezať 	Lexikografický ekvivalent v nemčine: <ul style="list-style-type: none"> ▪[der Reihe nach] an zünden ▪sichverkriechen
Sémantic ké príznaky:	Predpona za-: LOK: <ul style="list-style-type: none"> •smerovanie deja za niečo (postvertný SSD) TEMP: <ul style="list-style-type: none"> •začiatok deja (inchoatívny SSD) 	

Predpona <i>po-</i>: MOD: •zasiahnúť dejom všetkých alebo všetko jedno po druhom (distributívny SSD)
--

Záver

Zvolená porovnávacía metóda nám poskytla pohľad na možnosti tvorenia sloviess pomocou predpôn v oboch skúmaných jazykoch. Analýzou lexikografickej ekvivalencie sa ukázalo, že slovenská predpona *po-*, v danom prípade fungujúca ako druhá slovesná predpona, nemá v nemčine svoj explicitný morfematický pendant, čo značí, že pre nemčinu nie je takýto syntetický druh slovotvorby a vidotvorby typický.

Na základe uvedených príkladových sloviess v slovenčinea ich lexikografických ekvivalentov v nemčine pozorujeme, že ekvivalencia v nemčine sa môže realizovať:

1. Prostredníctvom sémantizácie, teda relevantných výrazov (postupne, rad-radom, jeden po druhom, jeden za druhým; trocha; na viaceré miesta; dôkladne; všetko) nachádzajúcich sa v hranatých alebo okrúhlych zátvorkách nahrádzajúcich predponu *po-*. Ide tu o analytický lexikálny opis, ktorý je súčasne výkladom významu slovesa s dvojnásobnou predponou v slovenčine. Napr.:

poobzerať (si):	[genau] an sehen
poodchádzať i poodchodiť:	(nacheinander) weg gehen, fort gehen
pootvoriť:	[ein wenig/ein bißchen] öffnen
popolievať:	[der Reihe nach] begießen
poprenášať:	[fortlaufend] übertragen
pozdvíhať:	[nach und nach] ab werfen, hinab werfen, hinunter werfen
poumývať:	[alles/der Reihe nach] waschen, ab waschen
povchádzať i povchodiť:	[nacheinander/einer nach dem anderen] herein kommen, hinein kommen, ein treten
povpletať:	[nach und nach/in mehrere Stellen] ein flechten

2. Bez sémantizácie. Uplatňujú sa tu rôzne typy predpôn, pričom môžeme vidieť, že v nemčine sa realizuje len prvá, lexikálna predpona (napr. nach|gießen = doliať/dolievať, unterstreichen = podčiarknuť, zusammen|nähen = zošiť), čo môže naznačovať, že takýto typ ekvivalencie v nemčine je vzhľadom na sémantický charakter slovesa dostačujúci a sémantizácia nahrádzajúca a podporujúca význam slovenskej predpony *po-* by tu bola nadbytočná a pôsobila by duplikovane. Na potvrdenie či vyvrátenie tohto predpokladu je však potrebné pracovať so širším kontextom a kolokáciami tak v slovenčine, ako i v nemčine a na tomto základe prípadne prehodnotiť lexikografickú ekvivalenciu.

Príklady predponových výrazov:

2. a) Odlučiteľná predpona:

podolievať:	nach gießen
ponalievať:	ein schenken
povpisovať:	ein schreiben, ein tragen

2. b) Neodlučiteľná predpona:

poobíjať:	beschlagen
poodháňať:	verjagen, vertreiben
popodčiarkovať:	unterstreichen
porozbíjať:	zerschlagen, zerschmettern

2. c) Adverbium vo funkcii
odlučiteľnej predpony:

podorastať:	heran wachsen
poprinášať:	herbei schaffen, herbei bringen
porozhadzovať:	auseinander werfen
pozošivať:	zusammen nähen, zusammen heften

2. d) Adjektívum vo funkcii
odlučiteľnej predpony:

ponapĺňať: voll|füllen

Vyskytujú sa aj také prípady, keď je lexikografickým ekvivalentom bezpredponové základové sloveso. Napr.:

ponapĺňať: [auf]|füllen

poponáhľať sa: sich beeilen, eilen, hasten

povystierať sa: 1. sich strecken

povzniesť: 1. (zdvihnúť do výšky) heben, erheben, empor|heben, 2. (morálne, spoločensky) heben, empor|bringen

Výsledky získané porovnávacou analýzou verbálnej prefixácie v slovenčine a nemčine môžu byť užitočné a prínosné v týchto oblastiach: i. V lexikografickej praxi pri tvorbe slovníkov všeobecne (výkladových, prekladových či valenčných). ii. V lingvodidaktickej praxi v rámci vyučovania a štúdia materinského a cudzieho jazyka. iii. V prekladateľskej praxi v procese tvorenia prekladového ekvivalentu.

Jedným z predpokladov pokračujúceho výskumu slovíes obsahujúcich superlexikálnu predponu *po-* v slovenčine je analyzovanie početnejšieho a širšieho empirického materiálu pomocou korpusov, čím by sa odhalili napríklad ďalšie relevantné sémantické príznaky slovíes a vznikol by tak priestor pre zachytenie hierarchizácie ich významovej a valenčnej štruktúry.

V prípade ekvivalencie v nemčine by bolo náležité bližšie sa zamerať na formálnu (gramatickú) a sémantickú stránku ekvivalentu.

Literatúra

BISKUP, P. 2008. Proč ve fázovém modelu nejsou lexikální prefixy později mergované adjunktivy. In: *Setkání bohemistů Cikháj 2006* [Cikháj 2006]. Sborník. Ed. Nina Doležalová, Daniela Dvořáková, Petra Kopřivová, Adam Kovář, Radim Ošmera, Kateřina Řihová, Adéla Rybníkárová. Brno: Tribun EU, s. 52 – 59. Dostupné na internete: <https://docplayer.cz/12169554-Setkani-bohemistu-cikhaj-2006-sbornik.html> [cit. 2020-10-06].

DVONČ, L. et al. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 896 s. Dostupné na internete: <https://www.juls.savba.sk/ediela/msj/msj-hq.pdf> [cit. 2020-10-12].

JANOČKOVÁ, N. 2004a. Slovo tvorné a sémantické súvislosti slovesného vidu v slovenčine (k štatútu slovesného vidu v slovenčine). In: *Slovenská reč*, roč. 69, č. 2, s. 65 – 84.

JANOČKOVÁ, N. 2004b. Tretia tvár distributívnosti. In: *Varia 11*: zborník materiálov z XI. kolokvia mladých jazykovedcov (Spišská Nová Ves 28. – 30. 11. 2001). Zost. Mária Šimková. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, s. 246 – 252.

JURÍKOVÁ, M., KRENČEYOVÁ, A., KUPKOVIČ, A. et al. 1997. *Slovensko-nemecký slovník*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 855 s.

PECIAR, Š. 1962. Distributívne slovesá v slovenčine. In *Slovenská reč*, roč. 27, č. 6, s. 334 – 345.

PECIAR, Š. 1963. Slovesá s predponou po- od dokonavých slovies. In: *Slovenská reč*, roč. 28, č. 4, s. 201 – 213.

PETRINCOVÁ, M. 2018. *Prefixálne slovesá v preklade: Korpusová analýza ekvivalencie*. Dizertačná práca, 236 s. Dostupné na internete: https://theses.cz/id/ghajnb/diz_text.pdf[cit. 2020-10-15].

SEKANINOVÁ, E. 1980. *Sémantická analýza predponového slovesa v ruštine a slovenčine*. Bratislava: VEDA, 200 s.

TUROČEKOVÁ, M. 2012. *Zmena intenčnej hodnoty prefixáciou (Na príklade pohybových slovies)*. Martin: Matica slovenská, 280 s.

Kontakt:

Mgr. Lucia Miháliková, PhD.
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV
Oddelenie súčasnej lexikológie a lexikografie
Panská 26, 811 01 Bratislava
Emailová adresa: lucia.mihalikova@juls.savba.sk

JAZYKOVÉ STOPY NEMČINY V OBCI ČERMANÝ

LINGUISTIC HERITAGE OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE SLOVAK VILLAGE ČERMANÝ

NINA MOCKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť a popísať spoločensko-historické dianie slovenskej obce Čermany, a to v súvislosti s obdobím, kedy v obci žili aj nemeckí obyvatelia. Príspevok sa stručne sústreďuje na obdobie od polovice 19. storočia až po súčasnosť v rámci spoločensko-politického kontextu danej doby so zreteľom na život Nemcov a Slovákov. Článok sa zameriava predovšetkým na jazykové dedičstvo prameniace z takmer 100-ročného spolunažívania Slovákov a Nemcov v Čermanoch, ktorého stopy nájdeme ešte dnes v podobe priezvisk niektorých posledných obyvateľov obce, rovnako ako aj v miestnom nárečí.

Kľúčové slová: Čermany, Nemci, nemčina, nárečie, život, priezvisko.

Abstract

The aim of this paper is to present the history of the village Čermany in the context of the presence of its German inhabitants. The paper maps the period from the mid 19th century until now regarding the socio-political circumstances of the Germans in the village. The article focuses particularly on the linguistic heritage stemming from the almost 100-year coexistence of the Slovaks and the Germans in Čermany, reflected in the existing surnames of its still present inhabitants as well as in their everyday dialect.

Keywords: Čermany, Germans, German, dialect, life, surname.

Úvod

Čermany je obec nachádzajúca sa v Topoľčianskom okrese, na hranici s Nitrianskym okresom. Obyvatelia obce hovoria topoľčianskym nárečím, patriacim do skupiny záposlovenských nárečí, avšak pre spomenutú geografickú blízkosť s Nitrianskym okresom sa aj v čermianskom nárečí vyskytujú prvky stredonitrianskeho nárečia, ktoré je oproti topoľčianskemu foneticky mäkšie (Králik, Ordoš, 1992, s. 8).

Najstaršia doposiaľ známa dochovaná písomná zmienka o tejto obci pochádza z preduhorského slovanského obdobia, z polovice 13. storočia a uvádza sa pod názvom *Chermen* resp. *Chermel*. Začiatkom 14. storočia sa uvádza názov *Churmen*. Neskôr sa objavujú názvy ako *Chyrmyl* a *Chermeny*, v prvej polovici 18. storočia *Crmen*, začiatkom 19. storočia *Czermany* alebo aj *Csermend*. Slovenský názov obce v dnešnej oficiálnej podobe sa definitívne ustálil až v 20. storočí (Králik, Ordoš, 1992, s. 7).

Obyvateľstvo (približne 380 obyvateľov¹) je slovenskej národnosti, len sporadicky sa v minulosti v obci vyskytli aj občania maďarskej národnosti. Z nášho pohľadu je však zaujímavá prítomnosť občanov nemeckej národnosti, ktorí mal v obci tiež početné zastúpenie. Historické dokumenty obce dokladujú príchod prvých osídlencov z Nemecka na prelome 50. a 60. rokov 19. storočia. Títo ľudia, ktorých pôvodným živobytím bolo spočiatku námorníctvo

¹ Údaj pochádza z roku 2018 zo Štatistického úradu Slovenskej republiky – Mestská a obecná štatistika: <https://www.e-obce.sk/obec/cermany/1-sucasnost_obce.html>

a neskôr poľnohospodárstvo, sa vystaňovali z nehostinných oblastí dnešného Oldenburska a Hannoverska, kde im v čase hospodárskej krízy málo úrodná zem neposkytovala dostatočné možnosti obživy, aby na úrodných pôdach Podunajskej nížiny vtedajšieho Uhorska našli lepší život. V obci tak dochádzalo k zmiešaným manželstvám, pričom potomkovia viacerých rodov, ktoré prišli do Čermian medzi prvými osídlencami, žijú v obci dodnes.

Ciele, metódy

Cieľom nášho príspevku je priblížiť historicko-spoločensko-politický kontext obce Čermany od polovice 19. Storočia, kedy sa v obci usadili prví Nemci, až po súčasnosť, v rámci ktorého sa zaoberáme situáciou Nemcov v obci a vzájomným vplyvom Slovákov a Nemcov. Tento vzťah nás zaujíma predovšetkým z lingvistického hľadiska, pretože si všimame jazykové stopy, aké zanechala vyše 100-ročná prítomnosť Nemcov v dnešnom nárečí Čermian. Preto značná časť lexiky pôvodom z nemčiny tvorí súčasť živej lexiky obce a je pre ňu charakteristická.

Sústredíme sa preto na jazykovú analýzu nemeckých priezvisk a základnej lexiky, pričom berieme do úvahy živú slovnú zásobu aj archaizmy. Pretože náš príspevok sleduje len jazykové stopy v čermianskom dialekte, ktoré súvisia s nemčinou, vynechali sme kategóriu slovnej zásoby typickej pre čermianske nárečie, ktorá nesúvisí s nemeckým jazykom a je charakteristická aj pre ostatné topoľčianske nárečia.

Vzhľadom na fakt, že ide o doposiaľ málo skúmanú tému, bolo pre nás najväčším problémom získanie relevantných zdrojov a materiálov, a preto sme vychádzali prevažne z dvoch publikácií, ktoré boli o obci vydané (z roku 1992 a 2009). S týmto faktom súvisia aj metódy, ktoré sme pre náš výskum museli zvoliť, teda prevažne kvalitatívne metódy, keďže kvalitatívne metódy sú typické hlavne pre sociálne vedy (Hanzel, 2009) a my sme skúmali jazyk ako sociálny fenomén. Hlavnou metódou bol terénny výskum. Znamená to, že údaje boli získavané priamo na mieste, t. j. počas osobného pobytu v obci Čermany, konkrétne počas plánovaných alebo aj náhodných voľných rozhovorov s miestnymi obyvateľmi, pričom účastníci rozhovoru neboli vopred informovaní o zaznamenávaní údajov a rozhovory neboli účelovo štruktúrované. Išlo väčšinou o kombinovanie kvalitatívnych metód voľného rozhovoru a pozorovania, pričom realizátor výskumu vystupoval ako participatívny i neparticipatívny pozorovateľ. Ďalšou kvalitatívnou metódou bolo používanie textu a dokumentov. Získané údaje boli cielene pre účely nášho výskumu zaznamenávané v nepravidelných intervaloch v období od októbra 2019 do septembra 2020, pričom je nutné podotknúť, že veľká časť lexiky, s ktorou v príspevku operujeme, patrí do aktívnej slovnej zásoby autora článku. Nasledovala metóda analýzy, pomocou ktorej bolo možné zozbierané údaje kategorizovať a analyzovať a na základe textovej analýzy v zároveň textovej analýzy a pomocou metódy syntézy napokon vyvodit' závery.

Nemci v Čermanoch

Po revolučných rokoch 1848-1949 došlo v Uhorsku k značnému oslabeniu vplyvu a moci strednej a drobnej šľachty, a preto nebola viac schopná zabezpečiť obrábanie všetkých pozemkov, ktoré vlastnila. V Čermanoch sa v takejto situácii ocitol rod von Splényi. Podľa Pamäti obyvateľa Čermian, G. Valenta z roku 1881, vypukol v obci mohutný požiar a zachvátil aj kaštieľ. Ostal poškodený, no barónka von Splényi bola už staršia a nemala ani prostriedky na jeho opravu. Preto ponúkla kaštieľ na materiál a okolitú pôdu na predaj miestnym. Tí však jej ponuku neprijali, lebo vraj mali dost' svojich rolí na obrábanie a väčšina aj tak nemala peniaze a zadlžiť sa tiež nechceli (Valent 1881 in Králik, Ordoš, 1992). Barónka von Splényi sa preto rozhodla svoj majetok v Čermanoch lacno odpredať, čo zabezpečila prostredníctvom inzercie a agentov vyslaných do Nemecka, do Hannoverského a Oldenburského kniežatstva, kde v tom čase trvala hospodárska kríza a navyše právo dedič

majetok mal len najstarší syn. Veľa ľudí (i celých rodín) bolo postupne nútených opustiť svoju domovinu a hľadať živobytie v zahraničí. A pretože cesta do Uhorska bola menej náročná než do Ameriky, mnohí radi pristúpili na barónkinu ponuku a začali skupovať kvalitnú pôdu. Uhorská šľachta potrebovala nových kupcov na pôdu tak veľmi, že Cisárskou kanceláriou vo Viedni im bol sľúbený až 10-ročný odklad platenia daní (Pöss, 2009, s. 194-195). Novousadení Nemci sa živili poľnohospodárstvom, pretože čermianska pôda im poskytovala dostatok možností na pestovanie. Venovali sa vo veľkom aj kovovýrobe a z domoviny si priniesli tradičné remeslo výroby drevených topánok (v nárečí Hölksen z nem. Holzschuhe), ktorá v obci postupne zanikla až niekoľko rokov po druhej svetovej vojne.

Z historických prameňov (kronika obce) nie sú známe žiadne závažnejšie konflikty medzi Slovákmi a Nemcami, dokonca existoval súlad medzi oboma etnikami. V dedine sa dodnes nachádza nemecká škola postavená koncom 30. rokov 20. storočia, hoci už roky neplní svoju funkciu. V prvej polovici 20. storočia ju dokonca navštevovali i slovenskí žiaci. O tom, že Nemci v Čermanoch si dokázali získať rešpekt a postavenie medzi tamojším obyvateľstvom, svedčí okrem iného aj fakt, že od roku 1865 do roku 1927 mala obec len nemeckých starostov, resp. richtárov (Pöss, 2009). O hospodárskom rozmachu Nemcov v obci píše vo svojich rodinných pamätiach aj G. Valent nasledovne: „Od vlády mali Nemci tú výhodu, že za dvanásť rokov neplatili dane a chlapani, ktorí sa narodili ešte v Nemecku, nemuseli konať vojenskú službu.“ (Valent 1881 in Králik, Ordoš, 1992, s. 41-42). Od Slovákov, ktorí na tom boli hospodársky horšie, lacno skupovali pôdu a viacerí slovenskí rodáci museli chodiť robiť na nemecké pôdy. Hlavným dôvodom chudoby slovenského obyvateľstva bolo paradoxne zrušenie poddanstva v roku 1848, pretože ľudia od radosti, že robia na svojom a nie na cudzom – panskom, začali veľmi zle hospodáriť s majetkom, mnoho ráz až stratovo.

Pre čermianskych Nemcov nastali ťažké časy koncom 2. svetovej vojny. Tesne pred koncom vojny museli byť z obce evakuovaní, no po roku 1945 sa mnohí vrátili naspäť. Ich obydlia a majetky však boli skonfiškované a oni boli postavení pred súd. Následne došlo v roku 1946 v súlade s Benešovými dekrétmi k nútenému vysťahovaniu Nemcov z Československa, a teda aj Nemcov z Čermian. Odsunu sa vyhli len Nemci žijúci v zmiešaných manželstvách (Králik, Ordoš, 1992, s. 32-33).

Nemecké priezviská v obci

Ako sme spomenuli v úvode, prvé rodiny z Nemecka prišli do Čermian asi v polovici 19. storočia. Spomeňme aspoň niektoré priezviská ako napr.: Ahlers, von Bassel, Benninghaus, Blutmann, Bolscher, Borgmann, Bromann, Brünegraf, Budke, Büngener, Bünger, Buschenlage, Deters, Dettmar, Dillhof, Escher, von Grafen, Groninger, Gröne, Heuer, Kethmann, Klostermann, Kolde, von Lehmden, Lubke, Mollmann, Niebur, Rohling, Rolfes, Speiser, Schmiesing, Schmiester, Schmidt, Steinemann, Steltenpohl, Stümpel a ďalší (Králik, Ordoš, 1992, s. 21). Niektoré priezviská sa už v obci nevyskytujú, nájdeme ich už len v historickej časti miestneho cintorína, iné priezviská sa v obci vyskytujú i naďalej a ich potomkovia tu žijú dodnes (Büngener, Heuer, Rolfes, Schmiester, Steltenpohl, Stümpel a iní).

Z lingvistického hľadiska je zaujímavý pôvod niektorých priezvisk z hľadiska onomastickej typológie. Je známe, že priezviská neexistovali vždy tak, ako je to dnes, ale vznikali od rôznych prívlastkov či prezývok, ktoré mohli prechádzať z generácie na generáciu. V prípade šľachtických rodov bolo meno kráľovskej rodiny spoločným znakom pre všetkých jej členov, na základe ktorého sa identifikovali a odlišovali seba i svoje majetky od iných zámožných rodín. Medzi prostým ľudom bol najčastejším spôsobom formácie priezviska odvodzovanie od mena otca či od povolania otca. Iným bežným spôsobom identifikácie ľudí podľa „priezviska“ bolo priezvisko podľa kraja či obce, odkiaľ daný rodák

pochádzal. Rovnako bežné „priezviská“ získavali ľudia na základe nejakej ich vlastnosti resp. osobnostnej alebo fyzickej črty.

Samozrejme, s istotou určiť pôvod, resp. typ daného priezviska nie je jednoduché, pretože to nie vždy musí byť jednoznačné a transparentné a tiež preto, že oficiálne dostupné zdroje neuvádzajú všetky priezviská. Spomedzi nemeckých priezvisk vyskytujúcich sa v obci Čermany, ktoré sa dajú identifikovať, môžeme uviesť nasledovné príklady typológie priezvisk:

- a) priezviská tvorené pridaním sufixu k menu otca: *Bolscher, Brormann, Kethmann*;
- b) priezviská tvorené genitívnym tvarom mena otca: *Deters, Rolfes*;
- c) priezviská tvorené pridaním deminutívneho sufixu k menu otca: *Budke, Lübke*;
- d) priezviská odvodené od krstného mena otca: *Dettmar, Kolde*;
- e) priezviská odvodené od mena otca: *von Bassel, von Grafen, von Lehmden*;
- f) priezviská odvodené od povolania: *Bünger/Büngener* (z nem. die Bunge² = bubon), *Dillhof* (z nem. der Dill = kôpor), *Heuer* (z nem. das Heu = seno alebo severonemeckého die Heuer = nájom³), *Klostermann* (z nem. das Kloster = kláštor), *Lehmden* (z nem. der Lehm = hlina), *Mollmann* (z nem. der Müllmann = smetiar), *Borgmann* (z nem. der Bergmann = baník), *Speiser* (z nem. die Speis = komora, špajza), *Schmidt* (z nem. der Schmied = kováč), *Steinmann* (z nem. der Stein = kameň);
- g) priezviská odvodené od ľudskej vlastnosti/črty: *Rohling* (z nem. der Rohling = surovec, grobian), *Gröne* (z nem. grün = zelený);
- h) priezviská odvodené od geografickej oblasti: *Groninger* (oblasť v dnešnom Holandsku – Groningen).

Je vidieť, že značná časť priezvisk je buď odvodená od povolania, ktorému sa tradične venovali členovia danej rodiny, alebo ide o tzv. patronymiká, čiže priezviská odvodené od mena otca, ktoré sa dajú tvoriť viacerými formami. Z lingvistického pohľadu je zaujímavá forma niektorých priezvisk, ktoré svojím používaním časom prešli určitými ortografickými zmenami, ktorým mohli predchádzať fonetické zmeny, teda zmena vo výslovnosti nejakej hlásky tak, ako to bolo užívateľom daného priezviska pohodlnejšie vyslovovať. K ortografickým zmenám v písanej forme priezviska však často dochádzalo aj nedopatrením notára, ktorý mohol do oficiálneho dokumentu zapísať napr. „u“ namiesto „ü“ alebo „o“ namiesto „ö“ a pod.

Z našich konkrétnych príkladov stojí za pozornosť v tomto ohľade priezvisko priezvisko *Gröne* (ü > ö), kde prehlasovaná samohláska zostala zachovaná, avšak došlo k zmene typu samohlásky podľa miery otvorenosti ústnej dutiny pri artikulácii z minimálnej (u) na strednú (o). Vzhľadom na geografickú blízkosť s Holandskom možno predpokladať vplyv holandčiny na nemčinu v niektorom historickom období, avšak ešte pred polovicou 19. storočia. Ďalšie zmeny sa vyskytli v priezviskách *Mollmann* (ü > o), kde nedošlo len k zmene

² Podstatné meno „die Bunge“ pochádza zo stredovekej vyššej jazykovej formy nemčiny, tzv. „Mittelhochdeutsch“, ktorou sa hovorilo približne v prvej polovici 11. storočia. V súčasnej nemčine sa používa podstatné meno „die Trommel“.

³ Pôvod priezviska Heuer má dva možné pôvody: 1. z nemeckého slova das Heu = seno, čiže od povolania súvisiaceho s častou prácou so senom (práca v stajni, na poli a pod.) alebo 2. zo severonemeckého nárečia die Heuer = nájom (v spisovnej nemčine die Miete) označujúceho roľníka, majiteľa samostatného hospodárskeho obydlia, ktorý poskytoval bývanie a prácu niekoľkým nájomcom. Bol to typický spôsob vyžitia v severozápadnom Nemecku od 18. storočia v snahe zabezpečiť si živobytie v rodnej zemi počas zlej hospodárskej situácie (Pöss, 2009, s. 194).

typu samohlásky ako v predchádzajúcom prípade, ale navyše aj k strate prehlásky. Poslednú obdobnú zmenu môžeme vidieť v priezvisku *Borgmann* (e > o), kde došlo k zmene typu samohlásky tentokrát podľa lokalizácie zvuku v ústnej dutine z predného na zadný.

Rovnako zaujímavý je aj pôvod nemeckého priezviska *Escher*, ktoré nebolo možné klasifikovať do niektorej z vyššie popísaných kategórií, avšak je odvodené od nemeckého podstatného mena „die Esche“ (jaseň). Z hľadiska slovtvorby v nemeckom jazyku je zaujímavé tiež priezvisko *Dillhof*, ktoré sme už spomínali v kategórii priezvisk odvodených od povolání, čiže išlo pravdepodobne o rodinu, ktorá sa vo veľkom venovala pestovaniu kôpru. Zároveň však došlo k spojeniu dvoch plnovýznamových slov: podstatného mena „der Dill“ (kôpor) a „der Hof“ (dvor). Z lingvistického hľadiska ide o slovtvorný postup zvaný kompozícia, kde ide o spojenia dvoch lexém do jedného ortografického celku a vznikajú tak zložené slová alebo kompozitá. V slovenčine tento slovtvorný postup nepatrí medzi najpoužívanejšie, v nemeckom jazyku je však veľmi častý a produktívny. Podobným príkladom je aj priezvisko *Niebur*, adaptované v nižšej jazykovej forme nemčiny (tzv. „Niederdeutsch“), ktorému vo vyššej jazykovej forme nemčiny (tzv. „Hochdeutsch“) zodpovedá ekvivalent *Neubauer*. V tejto forme už vieme určiť, že sa jedná o priezvisko odvodené od povolania („der Bauer“ = roľník, sedliak). Ide opäť o ortografické kompozitum (Lang, 1992, s. 101) na základe spojenia prídavného mena „neu“ (nový) a „der Bauer“ (roľník, sedliak).

V prípade kategórie priezvisk tvorených deminutívnu formou (t.j. pridaním deminutívneho sufixu -e) spomeňme priezvisko *Budke*, pravdepodobne variant skrátenej zdrobenej formy mužského mena začínajúceho slabikou Bod-, vyskytujúcou sa vo viacerých starogermánskych menách (Breibach, 2011). Podobne by sa dal odvodiť aj pôvod priezviska *Lubke* od historického variantu germánskeho mužského mena, ktorému by v slovenskom jazyku zodpovedali mená ako Ľuboslav, Ľubomír a pod.

Nemčina v čermianskom nárečí

Čermianske nárečie patrí v rámci skupiny západoslovenských nárečí do skupiny juhovýchodnej skupiny, kam radíme stredonitrianske i topolčianske nárečie (Mruškovič, 2008, s. 51). Okrem toho je však pre túto obec charakteristická aj lexika nemeckého pôvodu, ktorá je dedičstvom vyše 100-ročnej prítomnosti Nemcov v dedine.

Pretože Nemci mali v určitom období v obci prevahu, tvorili značnú časť obyvateľstva a nemčina zaznievala v každodennom živote takmer všade, Slováci si vo svojej reči rýchlo osvojili takéto slová. Z jazykového hľadiska je treba podotknúť, že vo väčšine prípadov išlo o slová s už existujúcim významom v slovenčine, čiže to, čo si čermianski Slováci osvojili, nebol nový význam slova, ale jeho forma v cudzom jazyku. Najčastejšie to boli slová z každodenného života odkazujúce na bežne vykonávané činnosti, o čom svedčí aj fakt, že aj dnes tvoria súčasť živej lexiky Čerčan. Každodenným (prevažne ústnym) používaním prešli tieto pôvodne nemecké slová značnými modifikáciami na fonetickej úrovni, čo sa odzrkadlilo aj v písanej forme. Bolo prirodzené, že Slováci si upravovali nemeckú výslovnosť adaptovaním na slovenskú. V dôsledku toho sa dnes stretáme s tzv. „hybridnými“ slovami, ktorých forma je na pomedzí nemčiny a slovenčiny. Zároveň ide o najpočetnejšiu kategóriu lexiky nemeckého pôvodu v čermianskom nárečí.

Druhou, avšak podstatne menej početnou kategóriou sú slová, ktoré Slováci prevzali nielen v ich pôvodnej nemeckej forme, ale aj s pôvodným významom, aký mali tieto slová v nemeckom jazyku, pretože odkazovali na pojmy objektívnej reality v slovenskom prostredí neznáme. Najčastejšie to boli slová pomenúvajúce napr. nemecké jedlá, ktoré Slováci (resp. Čerčančania) nepoznali a pod. Vzhľadom na to, že pôvodní Nemci dnes už v obci nežijú, ani v súčasnej slovnnej zásobe sa takéto slová už skoro nevyskytujú, pretože vymizli dané

objektívne reality. Sú to slová, ktoré nájdeme v súčasnom čermianskom nárečí už len veľmi zriedkavo a aj to iba u posledných žijúcich pamätníkov staršej generácie.

Do spomínanej prvej skupiny sme zaradili slová pochádzajúce z nemčiny, adaptované na slovenskú výslovnosť, vyskytujúce sa v aktívnej slovnej zásobe obyvateľov Čermian (hoci nie všetky v rovnakej miere, pričom sa ich používanie môže generačne mierne líšiť) a z lingvistického hľadiska sú pre čermianske nárečie charakteristické. V rámci tejto skupiny rozlišujeme slová, ktoré sa v čermianskom nárečí používajú v pôvodnom nemeckom význame a slová, ktoré sa v čermianskom nárečí používajú s rozšíreným významom.

Do prvej podkategórie radíme slová ako: *cimra* (z nem. das Zimmer) je izba a v čermianskom nárečí došlo k adaptácii rodu na ženský rod slova podľa slovenčiny; *cólštok* (z nem. der Zollstock) označuje skladací meter; *cúg* (z nem. der Zug) je prievan; *cugrunt* (z nem. zu Grunt) znamená „celkom“ alebo „úplne“; *curik* (z nem. zurück) je citoslovce, ktoré staršie generácie dodnes používajú vo význame „naspäť“ alebo „cúvnuť“. Pôvodne ho čermianski Nemci používali na ovládanie zapriahnutého dobytku. Toto slovo nadobudlo aj novšiu podobu ako sloveso *curignut/curigat* teda cúvnuť; *dekel* (z nem. der Deckel) je vrchnák; *gánek* (z nem. der Gang) čiže ochodza alebo aj gánok je typický architektonický prvok starých nemeckých hospodárskych domov, viaceré sú v obci dodnes; *gýbel* (z nem. der Kübel⁴) je vedro; *fertucha* (z nem. das Fürtuch) má v oboch prípadoch význam „kuchynskej zástery“; *firhang* (z nem. der Vorhang) si zachovalo rovnaký význam ako v jazyku, z ktorého bolo prevzaté, teda „záves“, „záclona“; *frištuk* (z nem. das Frühstück) s pôvodným nemeckým významom „raňajky“; *hozntrágle* (z nem. der Hosenträger) sa používa s rovnakým významom „traky“; *kasňa* (z nem. der Kasten⁵). Rovnako ako v nemčine, i v čermianskom nárečí znamená „skriňa“; *kisňa* (z nem. die Kiste) rovnako ako v originálnom jazyku znamená „debna“; *ládovať/naládovať sa* (z nem. laden) znamená „veľa jest“/“veľa sa najest“, čiže doslova „nakladať do seba“; *luft* (z nem. die Luft) znamená rovnako „vzduch“ a existuje niekoľko derivátov: *luftuvat* teda vetrať alebo *luftáky* či *luftačky* teda vetráky, vetračky; *marš* (z nem. marsch) čiže „rýchlo!“, „poďme!“ zostalo zachované v rovnakom význame; *mašíruvat* (z nem. maschieren) sa používa s pôvodným významom „pochodovať“, hoci v širšom kontexte, odhliadnuc od vojenského kontextu, čiže napr. aj ako „kráčať“ a pod.; *nafutruvat sa* (z nem. sich füttern) sa používa v čermianskom nárečí zväčša len vo zvratnej forme (na rozdiel od nemčiny, kde sa podľa podmetu používa vo zvratnej i nezvratnej forme), pretože nevyjadruje prvotný význam nakŕmenia (sa) ale hovorovejší výraz pre „dobre/poriadne sa najest“, „napchať sa“ a pod.; *oringle* (z nem. der Ohrring) sú náušnice, avšak toto slovo sa dnes používa skôr už len v ironickom kontexte; *šlauf* (z nem. der Schlauch) si zachovalo pôvodný význam – „hadica“; *šporhelt* (z nem. der Sparherd) má rovnaký význam ako v nemčine – „sporák“ a okrem adaptácie na slovenskú fonetiku dochádza v tomto slove aj k lambdacizmu – lingvistickému fenoménu, pri ktorom sa zamieňa kmitavá fonéma /r/ za bokovú /l/; *štrimfle* (z nem. der Strumpf) značí rovnako ako v nemčine „pančuchy“; *švicuvat* (z nem. sich schwitzen) znamená „potiť sa“. V nemčine toto sloveso existuje len vo zvratnej forme, v čermianskom nárečí, naopak, len v nezvratnej; *vercajch* (z nem. das Werkzeug) čiže rovnako náradie; *vrštat'* (z nem. die Werkstatt) opäť rovnako ako dielňa.

Do druhej podkategórie radíme slová ako: *abtreten* (z nem. abtreten!) je slovíčko rozkazu v zmysle „odchod!“, ktoré sa však ako imperatív nepoužíva v časovanej forme ako v nemčine (tritt ab!), ale v infinitívnej; *ancúg* (z nem. der Anzug) je používané nielen ako oblek, ale aj ako uniforma, a to aj ironicky; *durch* (z nem. durch) má dva významy: prvý je zhodný s nemeckým „cez“, druhý je „celkom“, „úplne“ (napr. durch mokrý, atď.); *gajer* (z

⁴ V nemčine ide o menej frekventovaný ekvivalent podstatného mena *der Eimer*.

⁵ V nemčine ide o menej frekventovaný ekvivalent podstatného mena *der Schrank*.

nem. der Geier) sa v čermianskom nárečí značne líši od pôvodného významu v nemčine – „sup“, pretože tu sa týmto pojmom označuje myšiak, resp kaňa; *merkuvat* (z nem. merken) v nemčine znamená „spozorovať“, „zbadat“, „všimnúť si“, v čermianskom nárečí sa význam mierne odchytil od pôvodného na „strážiť“, „dávať pozor“; *mirniks dirniks* (z nem. mir nichts dir nichts) je v čermianskom nárečí hovorový výraz, ktorému v slovenčine zodpovedajú výrazy ako „len tak“, „pre nič za nič“, „akoby sa nechumelilo“ a pod.; *rajčula* (z nem. die Reitschule) dnes označuje časť hospodárskeho dvora, kde sa sústreďuje podstatná časť chovu zvierat (niekedy oddelená od ostatných častí dvora) a zároveň ako smetisko pre bioodpad z kuchyne, ktorý spása hydina. V minulosti išlo o priestor určený hlavne pre kone, ako napovedá pôvodný nemecký názov; *spakuvat* (z nem. packen) má okrem pôvodného významu „baliť“ aj iné významy, podľa toho, s akými prefixmi sa toto sloveso viaže (napr. *spakuvat* znamená zbaliť, podobne ako v nemčine einpacken, ale v čermianskom nárečí aj „zjesť“); *štranek* (z nem. der Strangoproti nemeckému významu „sľučka“, sa v čermianskom nárečí používa vo všeobecnosti ako slovo pre akýkoľvek povraz, dokonca sa ním označuje aj vôdzka pre psy; *vyštafíruvat* (z nem. staffieren) sa dnes používa v zmysle „vyparádiť (sa)“, tiež ako adjektívum⁶; *zrichtuvat* (z nem. richten) v nemčine znamená „upraviť“, „pripraviť“ a rovnako i v čermianskom nárečí a v oboch prípadoch má pozitívne konotácie. V oboch jazykoch existuje aj vo zvratnej podobe. Toto sloveso sa však v Čermanoch používa aj v ironickom význame s negatívnou konotáciou, napr. „dokaličiť“, „doriadiť“ príp. „nevhodne sa obliecť“, podľa kontextu.

Druhú skupinu, ako sme spomenuli, tvoria slová, z lexikografického hľadiska archaizmy, pretože sa dnes nevyskytujú v aktívnej slovnej zásobe čermianskeho nárečia. Ide o archaizmy, ktorých použitie sa viaže len na konkrétny historický kontext, pretože pomenúva fenomény mimojazykovej reality, ktoré už vymizli, resp. sa dnes nepoužívajú, pretože vymizli používatelia týchto slov. Možno sem zaradiť slová ako *richtár* (z nem. der Richter), ktoré pôvodne označovalo sudcu, pretože vtedajší richtári zastávali aj úlohu sudcu. So zmenou štátoprávneho usporiadania miest a obcí sa zmenila aj funkcia richtára, ktorý prestal vykonávať aj sudcovské povolanie a dnes je táto funkcia známa už len pod pojmom „starosta“. Alebo severonemeckým slovom *Hölsken* (v nem. Holzschuhe) označovali čermianski Nemci dreváky, čo bola ich typická pracovná obuv, ktorej výroba postupne zanikla po nútenom odsune Nemcov po 2. svetovej vojne. Patria sem napr. aj názvy niektorých jedál, ktoré vznikli vplyvom nemeckej kuchyne na miestnu slovenskú: *punkebrot* – zapekané jedlo z vyklíčeného obyľia či *pankauchen* – slanina zapečená v ceste (Králik, Ordoš, 1992, s. 75-77) alebo *prešburšt* (z nem. die Presswurst), čo je pravdepodobne starší výraz pre tlačenu.

Samostatnou početnou podkategóriou archaizmov sú slová, ktoré tvorili značnú časť každodennej lexiky najstarších nemecky hovoriacich generácií. Patria sem názvy hospodárskych zvierat: *kau* (z nem. die Kuh) – krava, *kalp* (z nem. das Kalb) – teľa, *buln/bule* (z nem. der Bulle) – býk, *oks* (z nem. der Ochse) – vôl, *pért* (z nem. das Pferd) – kôň, *štúte* (z nem. die Stute) – kobyla, *hengst* (z nem. der Hengst) – žrebec, *fólen* (z nem. das Fohlen) – žriebä, *švín* (z nem. das Schwein) – ošípaná, *haun* (z nem. das Huhn) – sliepka, *hún* (z nem. der Hahn) – kohút (Králik, Ordoš, 1992, s. 62-64). Pri väčšine slov došlo v čermianskej nemčine k ich ortografickej zmene vplyvom fonetickej formy a tiež slovenčiny: napr. nemecká fonéma *sch* sa začala transkribovať ako slovenská fonéma *š*, alebo znelé *b* na konci slova sa transkribovalo na neznelé *p*, z pravopisu vypadlo neznelé *h* a pod. Patrí sem tiež slovo *šlajer* (z nem. der Schleier), ktorý sa začal používať v medzivojnovom období ako súčasť odevu nevesty a označoval rovnako ako v nemčine závoj na hlave. Túto podskupinu

⁶ Ide o rozšírený význam z prvotného používania slova *štafíruvat*, ktoré označovalo výbavu nevesty. Tento význam sa z dnešného dialektu vytratil, zachovaný ostal už iba druhotný význam vyparádenia sa (*vyštafíruvat (sa)*, *vyštafíruvaný*).

uzatvára lexika členov rodiny. Spomeňme *onkl* (z nem. der Onkel) – strýko aj ujo, pre tetu sa používala rovnaká forma slova ako v nemčine – *tante* (z nem. die Tante). Naproti tomu slovom *tanti/tantiki/tantika* sa pomenúvala žena všeobecne, zväčša v spojení s krstným menom. *Švígermuter* (z nem. die Schwiegmutter) bola svokra, podobne *švígertochter* (z nem. die Schwiegertochter) nevesta a pod. Je zaujímavé, že hoci pomenovania členov rodiny odvodené z nemčiny medzi dnešnými obyvateľmi dávno vymizli, je možné stretnúť sa ešte so slovami *omama* a *opapa* pre starých rodičov, avšak už iba u najstaršej generácie.

Záver

Cieľom článku bolo stručne priblížiť spoločensko-politický kontext od polovice 19. storočia až po súčasnosť, v rámci ktorého v obci spolunažívali Slováci a Nemci (t. j. obdobie vyše 100 rokov), čo zanechalo významné jazykové stopy v čermianskom dialekte, pričom značná časť tejto lexiky tvorí súčasť živej lexiky obce a je pre ňu charakteristická.

Nemčina ostala “zakorenená” predovšetkým v priezviskách tamojších obyvateľov, pretože v obci naďalej žijú už po generácie potomkovia prvých nemeckých osídlencov. Hoci nie je možné zistiť s určitosťou pôvod všetkých nemeckých priezvisk, ktoré sa v obci vyskytovali, analyzovali sme niekoľko. Zistili sme výskyt priezvisk odvodených od krstného mena otca, resp. odvodené od mena otca pridaním sufixov. Ide o tzv. patronymiká a zároveň o najčastejší spôsob tvorenia priezvisk. Ďalšou bohato zastúpenou kategóriou nemeckých priezvisk boli priezviská odvodené od povolania. Menej sa vyskytovali priezviská odvodené od nejakej typickej ľudskej črty človeka alebo podľa geografického pôvodu rodiny (Majtán, 2008, s. 16).

Ako sme už spomínali, pre čermianske nárečie sú charakteristické slová, z lingvistického hľadiska hybridné, ktoré vznikli prirodzenou adaptáciou pôvodne nemeckých slov na slovenskú výslovnosť, čo smerovalo k zjednodušeniu týchto slov. Vznikali ako dorozumievací nástroj medzi Slovákmi a Nemcami, a to predovšetkým u generácií, ktoré neovládali plynule nemčinu. Medzi najčastejšie lingvistické javy, ku ktorým pri adaptácii dochádzalo, patrili synkopa, teda stratu hlásky vnútri slova (die Werkstatt > *vrštat'*, das Pferd > *pért*, der Onkel > *onkl*); disimilácia, čiže zmena určitej hlásky za inú s podobnými vlastnosťami (der Schlauch > *šlauf*) (Dolník, 2010, s. 180) a epentéza, teda prídanie hlásky vnútri slova (der Strang > *štranek*). Zaujímavé je, že niektoré ostali zachované s rovnakým významom, ako majú v nemčine a zmenila sa len ich forma, iné sa častým používaním čiastočne odklonili od pôvodných významov a nadobudli nové významy alebo použitie v širších kontextoch, a teda došlo k zmene formy i významu. Tieto hybridné slová tvoria najpočetnejšiu kategóriu čermianskeho nárečia. Je však pravdou, že ich frekvencia používania sa môže líšiť, pričom aj medzi tzv. živou lexikou nájdeme už aj slová príznačné skôr pre staršiu generáciu, v aktívnej slovnej zásobe mladších generácií sú uprednostňované slovenské ekvivalenty. Vyvstáva preto otázka jazykového vývoja čermianskeho dialektu v ďalších desaťročiach. Ďalšiu významnú kategóriu čermianskej lexiky tvoria rovnako nemecko-slovenské hybridy – archaizmy, dnešným používateľom miestneho nárečia už neznáme. Sú to slová, ktoré sa stali archaizmami buď preto, lebo vymizli dané fenomény mimojazykovej reality, ktoré označovali (napr. drevené topánky), alebo vymizli samotní používatelia týchto slov, no keďže išlo o slová pomenúvajúce stále existujúce fenomény, po vysídlení Nemcov boli nahradené slovenskými ekvivalentami v príslušnom nárečí (napr. názvy hospodárskych zvierat).

Prítomnosť Nemcov v Čermanoch možno okrem už spomínaných jazykových stôp v nárečí deklarovať aj hmotnými pamiatkami, medzi ktoré patrí napr. bývalá nemecká škola, ktorej budova sa v obci nachádza dodnes alebo kríže na poľných medziach (zväčša kamenné), ktorými si bohatí nemeckí hospodári vytyčovali hranice svojich chotárov s náboženskými textom vďaka či prosby v nemeckom jazyku. Na miestnom cintoríne je historická časť so

starými nemeckými hrobmi. Tie majú väčšinou kovové kríže a možno na nich nájsť aj priezviská, ktorých potomkovia už dnes v obci nežijú. Dobré slovensko-nemecké vzťahy, aké panovali v obci dokazuje aj existencia Karpatskonemeckého spolku na Slovensku, ktorého členovia sa každoročne stretávajú a v roku 2019 si pripomenuli už 160. výročie.

Literatúra

BREIDBACH, W. 2011. Budke ist eine Koseform von Bodo. In: *Neue Osnabrücke Zeitung*, 12/2011, <<https://www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/202282/budke-ist-eine-koseform-von-bodo>> [24. 6. 2020].

DOLNÍK, J. 2010. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda.

HANZEL, I. 2009. Kvalitatívne alebo kvantitatívne metódy v sociálnych vedách? In: Filozofický ústav SAV (eds.) *FILozOFIA* 64/7, s. 646 – 657.

KRÁLIK, J., ORDOŠ, J. 1992. *Čermany*. Bratislava: Perex K + K.

LANG MERVYN, F. 1992. *Formación de palabras en español*. Madrid: Cátedra.

MAJTÁN, M. (2014): O slovenských priezviskách. In: BALLEKOVÁ, K., SMATANA, M. (eds.) *Zo studnice rodnej reči 2*. Bratislava: Veda, s. 16 – 62.

MRUŠKOVIČ, V. 2008. *Európa jazykov a národov na prahu tretieho tisícročia*. Martin: Matica slovenská.

PÖSS, O. 2009. Nemci v Čermanoch. In: Březinová, G. (eds.): *Čermany*. Nitra: Obec Čermany, s. 192 – 213.

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2018): Mestská a obecná štatistika, <https://www.e-obce.sk/obec/cermany/1-sucasnost_obce.html> [21. 6. 2020].

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

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

ANGLIZISMEN – SPRACHBEREICHERUNG ODER SPRACHVERFALL?

ANGLICISMS – LANGUAGE ENRICHMENT OR LANGUAGE DECAY?

KATARÍNA SERESOVÁ

Abstract

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, ob die Anglizismen für die deutsche Sprache eine Bereicherung oder eher einen Sprachverfall bedeuten. Anhand der Analyse vieler Texte und Arbeiten mehrerer Linguisten, die sich mit dieser Problematik beschäftigen, wurden einige Vorteile und Nachteile der Benutzung von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch festgelegt.

Schlüsselwörter: Anglizismen, Sprachverfall, Sprachbereicherung, Nachteile von Anglizismen, Vorteile von Anglizismen.

Abstract

The present article deals with the question whether the Anglicisms are an enrichment or rather a decline of the German language. On the basis of the analysis of many texts and the work of several linguists dealing with this problem, some advantages and disadvantages of the use of Anglicisms in German language usage were determined.

Keywords: Anglicisms, language decay, language enrichment, Disadvantages of Anglicisms, Advantages of Anglicisms.

Einleitung

Infolge der umfangreichen sozialen und gesellschaftlichen Einflüsse wird die Grundlage der Kommunikation rasant geprägt. Die menschliche Form der Ausdrucksweise, und zwar die Sprache unterliegt damit ständiger Entwicklung. Es ist bekannt, dass die Sprache in zwei Hauptbereiche gegliedert wird. Beide, verbale und nonverbale Sprache, sind der turbulenten Entwicklung der Gesellschaft ausgesetzt (Helmová, 2019). Dies zeigt sich an der Form der Sprache und an den sprachlichen Trends, die die gegenwärtige deutsche Sprache herausfordern. Hier ergibt sich ein wissenschaftlicher Raum, wo die heutige deutsche Sprache näher nachvollziehbar ist und deswegen zum Gegenstand der Forschung vieler Sachverständiger wird.

Zu einem der obengenannten Trends in der Sprache gehören zweifellos die Anglizismen. Die Absicht dieses Artikels ist es, die These vorzustellen, die darin besteht, dass es im Laufe der Zeit eine große Anzahl der Anglizismen sowie Wörter aus anderen Fremdsprachen die deutsche Sprache durchdringt, zugleich sind variable sprachliche Ausdrucksformen in diesem Kontext entstanden und dies kann auch vorteilhafte Wirkung auf die Sprache aufweisen und von den Deutschen als ein positiver Faktor betrachtet werden. Das obengenannte Ziel wird mittels Analyse und Synthese der zur Verfügung stehenden Spracherkenntnisse erreicht.

Aktueller Stand der Problematik

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung befasst sich gegenwärtig mit den Fragen des Sprachverfalles und mit der Bereicherung der deutschen Sprache, die zugleich auf die zunehmenden Tendenzen der Interessen für dieses Thema hinweist. Es wird als hoch aktuelles Thema im Bereich der Sprachforschung bekannt und in diesem Zusammenhang wird es oft auf die sprachlichen Trends wie Übernahme der Anglizismen hingedeutet. In diesem Hinblick lässt

sich folgendes Zitat anführen: *„Immer wieder wurden die Phänomene des Sprachwandels als Symptome eines Niedergangs beargwöhnt, fürchteten Kritiker eine Überfremdung des Deutschen durch andere Sprachen – das Lateinische, dann das Italienische und Französische, schließlich das Englische – „galten Veränderungen stilistischer Konventionen gewissermaßen als Anfang vom Ende der deutschen Sprache“* (Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 2013, S.1). Das Gesagte beweist zugleich, dass es sich um einen hoch aktuellen Prozess der Sprachbegegnungen und deren Mischung handelt. Die Akademie hat zum Ziel, diese momentane Lage der Sprachentwicklung zu beobachten und darüber zu berichten. Dementsprechend wird oft in der heutigen Zeit der Globalisierung der Einfluss der sogenannten Lingua franca, d. h. des Englischen, auf die anderen Sprachen diskutiert. In diesem Zusammenhang kann man nachfolgende Stellung als Beispiel anführen: Laut der Akademie ist es im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einem Anstieg des Einflusses der Massenmedien und des Fernsehens gekommen. Davon ausgehend besteht die Tatsache in der Veränderung der Kommunikationsformen sowie in der Durchdringung variabler Konventionen in die deutsche Sprache (ebd. 2013). Dieses Zitat macht die Einstellung deutlicher: *„Seit die Durchdringung der deutschen Sprache mit Ausdrucksformen von Soziolekten, von Jugendsprachen und Fachjargons zugenommen zu haben scheint – seitdem sind die alten Debatten neu aufgeflammt“* (2013, S.1). In diesem Kontext wird der Prozess der Bereicherung der Sprache mittels Medienfolgen und -entwicklung dargestellt. Ausgehend von diesem Zitat ist ein enormer Aufstieg der Wörter aus umgangssprachlichem Bereich zu erkennen, worüber ein lebhafter Diskurs entstanden ist.

Zur Problematik der Sprachforschung äußert sich auch Gesellschaft für deutsche Sprache, die auf den Ergebnissen einer 2008 vollzogenen Studie basiert. Die Absicht dieser Studie bestand in der Feststellung der Meinungen befragter deutscher Bürger aus variablen Bereichen sowie mit unterschiedlicher Altersskala zum Thema der deutschen Sprache. Hervorgehend von den gesammelten Angaben ist es festzustellen, dass 65 % der Befragten die Fassung teilt, dass die deutsche Sprache mehr und mehr zu verkommen droht. Dieser Auszug verweist auf die Erkenntnisse aus der vorgelegten Studie: *„Vor allem Ältere sorgen sich über einen Verfall der deutschen Sprache, aber auch von den Jungen sieht dies jeder Zweite so“* (GfdS 2008).

In Hinblick auf dieses Thema ergeben sich einige Fragen, zum Beispiel: Worin besteht die Tatsache, dass die öffentliche Meinung dazu neigt, dass die deutsche Sprache diesen negativen Trends der Verkommenheit standhält? sowie: Welche Ursachen können dafür angeführt werden? Worin liegt der Grund? Bezüglich dieser Fragestellung(en) kann folgende Aussage einiges veranschaulichen: er *„Dass heute weniger gelesen und mehr ferngesehen wird, dass der Einfluss anderer Sprachen auf die deutsche Sprache stark zunimmt und ganz allgemein weniger Wert gelegt wird auf eine gute Ausdrucksweise schon im Elternhaus, in der Schule, in den Medien, insbesondere auch bei der Kommunikation via SMS oder E-Mail. ...sowie mehr und mehr unverständliche Abkürzungen“* (ebd. 2008).

Einstellungen zu den englischen Trends in der gegenwärtigen deutschen Sprache tendieren, im Vergleich zu den jüngeren Menschen (61 %), die diese sprachliche Entwicklung sogar als positiv, modern und gewöhnlich betrachten. Als Vorteile werden variable Aspekte genannt, erwähnenswert sind zum Beispiel Vielseitigkeit, Lebendigkeit der Sprache (ebd. 2008). Konkret lassen sich diese Verweise angeben: *„... dass dies die Verständigung mit dem Ausland erleichtert oder die deutsche Sprache moderner, internationaler macht. 19 Prozent der Bevölkerung sind der Ansicht, dass man mit englischen Wörtern oft besser ausdrücken kann, was man eigentlich sagen will“* (ebd. 2008).

Dies lässt sich indirekt auch mit der Aussage zum heutigen Deutsch von Wolfgang Klein verbinden, man kann einige Übereinstimmungspunkte im Zitat betrachten: *„Das heutige Deutsch mag leiblich nicht mehr vollkommen sein wie das Althochdeutsche, das*

Westgermanische oder gar das Urgermanische, aber wir können sehr viel mehr damit sagen“ (Klein 2013: 17). Bezugnehmend dieser Ansicht ist die Aussagefähigkeit einer Sprache ein ausschlaggebendes Prinzip der Sprache im Allgemeinen zu erkennen.

In Hinsicht auf das heutige Deutsch werden von Autoren variable Ursachen der Veränderung der Sprache angegeben. Es wird meistens auf die zeitliche Epoche des 20. Jahrhunderts hingedeutet, die mit der Umorientierung auf der sozialen sowie kommunikativen Ebene zusammenhängt. Es wird der Aspekt der Urbanisierung thematisiert, in dem sie zur Entstehung umfangreicher Dialekte und Förderung der Umgangssprache in dem sozialen Bereich beiträgt. Im Weiteren wird es auf die Massengesellschaft sowie Anstieg der audiovisuellen Medien wie Fernsehen und Rundfunk wieder hingewiesen. Als ein wichtiger Faktor wird oft Internationalisierung der Sprache in dem 20. Jahrhundert bezeichnet.

In dem Zusammenhang mit dem Thema des Sprachverfalls ist es noch interessant, auf die Tatsache aufmerksam zu machen, dass es während der zeitlichen Entwicklung, in der die Sprache variablen Veränderungen standhalten musste, wurden oft diese Tendenzen der Sprachveränderung als ein Sprachverfall bezeichnet. Wovon auch abzuleiten ist, dass es heute eine Herausforderung wäre, so einen großen Einfluss im kommunikativen sowie sozialen und kulturellen Bereich zu vermeiden, und zwar aus dem Grund, dass die Sprache als ein lebhafter Organismus in der Zeit der Globalisierung fungiert. In diesem Kontext ist noch die Einstellung von der Duden Redakteurin Kunkel-Razum erwähnenswert: *„Der Wortschatz wächst, weil sich die gesellschaftliche Entwicklung sehr rasch vollzieht und neue Dinge oder Prozesse Benennungen brauchen“* (Kunkel-Razum 2017, S. 156).

Im Rückblick auf die erstellte These dieses Teiles, die sich auf die folgenden Anhaltspunkte stützte, dass die heutige Sprache von den anderen Fremdsprachen beeinflusst wird, dass es auch vorteilhafte Wahrnehmung innerhalb der Gesellschaft aus dem Grund erwecken kann, dass variable neue Ausdrucksformen entstehen, und dass ein Anstieg der Anglizismen hervorgehoben wird, lässt sich feststellen, dass es in der Gegenwart große Anzahl der neuen sprachlichen Trends gibt, die die deutsche Sprache stark beeinflussen. Diese sprachlichen Tendenzen werden von den Sprachwissenschaftlern und Kritikern oft diskutiert und es wird auf die Gefahr der Überfremdung der deutschen Sprache hingedeutet. Die anwachsende Anzahl der Anglizismen wird mit dem Massenmedienübergang im 20. Jahrhundert verbunden, die die ganzen Kommunikationsformen durch Durchdringung der Fachjargons, Soziolekte sowie Jugendsprache geprägt haben.

Die erwähnte Studie hat die Tatsache bewiesen, dass sich vor allem die älteren Bundesbürger über Sprachverfall Sorgen machen, auf der anderen Seite wird der Trend der Anglizismenübernahme von meisten jungen Menschen als vorteilhaft bezeichnet. Die Sachverständigen warnen von einer Angloamerikanisierung und verweisen darauf, dass die Sprache durch inkorrektes Behalten von grammatischen Regeln, wie zum Beispiel bei der Konjugation der Anglizismen, stark bedroht sein kann. Es lässt sich konstatieren, dass es sich um ein komplexes Thema handelt, schließlich wird die Übernahme variabler sprachlicher Trends heute als übliche Art und Weise der Sprache einer turbulenten, globalisierten und sich immer entwickelnden Gesellschaft wahrgenommen.

Vorteile von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch

Wie schon erwähnt wurde und was ganz natürlich scheint, gibt es einige Gründe für die Verwendung englischer Wörter im Deutschen. Denn wenn es keine Gründe gäbe, würden sich nicht immer mehr Anglizismen in der deutschen Sprache durchsetzen. Auch wenn sich die meisten Argumente eher für die Akzeptanz und Toleranz von Anglizismen aussprechen, als für eine häufige Verbreitung und Nutzung.

Dass Englisch eine internationale Sprache ist und dass man sich damit fast überall verständigen kann, ist allen klar. Dagegen ist nichts anzuwenden. Auch die Globalisierung der

Welt spielt bei den Sprachen eine wichtige Rolle, weil sich die Welt langsam (oder auch schnell) verbindet und die einzelnen Länder und Nationen stehen sich immer näher. Die USA gehören wegen ihrer Größe und Weltstellung zu den Ländern, die das Sagen haben. Aus diesem Grund wurde das Englische zu den weltprägenden Sprachen.

Zu den häufigsten Gründen, die für die Benutzung von Anglizismen genannt werden, gehört die Tatsache, dass es bei vielen neuen Produkten, die aus englischsprachigen Ländern nach Deutschland kommen, meist gar keine Notwendigkeit für eine Umbenennung oder Übersetzung gibt, und oft diese auch gar nicht möglich ist. Ein Beispiel dafür: bei dem Aufkommen von *Jeans* oder *T-Shirts* war damals weder eine Eindeutschung möglich, noch wirklich notwendig. Es gibt natürlich auch viele andere Anglizismen, die die deutsche Sprache eher bereichern als zerstören: *Jet-Lag* beispielsweise kann ebenfalls in kein kurzes deutsches Wort übersetzt werden und wird im Brockhaus mit „die Störung des biologischen Rhythmus aufgrund der mit weiteren Reisen verbundenen Zeitverschiebung“ beschrieben. Oder die Wörter wie *lastminute* und *hotline*, könnten kaum als *Torschlussangebot* und *heißer Draht*, übersetzt werden. In den Bereichen der Kommunikationstechnologie scheint die Verwendung von Anglizismen in manchen Fällen aus Abkürzungsgründen sogar recht sinnvoll. Zum Beispiel das Wort *Touch-Screen* lässt sich nicht nur wesentlich schneller schreiben und sprechen als *Berührungs-Bildschirm*, sondern es klingt auch ein wenig eleganter. Ebenfalls gilt es für die Begriffe *Hardware* und *Software* (*harte Ware* und *weiche Ware*).

Oft wird auch angeführt, dass Anglizismen nur eine vorübergehende Mode seien und diese völlig natürlich sei. Eine ähnliche Situation ist in der Geschichte vieler Sprachen zu finden, wie wir an den heutigen Fremdwörtern aus dem Lateinischen, dem Französischen und anderen Sprachen sehen können. Außerdem sind viele Sprachbenutzer der Meinung, dass es letztlich ziemlich unmöglich sei, die Sprache und ihre Verwendung irgendwie zu steuern oder sogar von oben herab zu diktieren. Die Sprache sollte sich selbstständig entwickeln, als dass man diese beeinflussen könnte.

Professor Jörg Kilian, der Vorsitzende des Germanistenverbandes, hat sich geäußert, dass der Untergang der deutschen Sprache durch Anglizismen nicht droht. Seiner Meinung nach ist der Anteil von Anglizismen niedrig und deshalb können die Anglizismen die deutsche Sprache kaum in Gefahr bringen. Nur rund drei Prozent der Wörter in der deutschen Sprache seien Anglizismen, und darin seien schon Wörter wie *Cord* oder *Keks* enthalten. „*Also auch Wörter, die aus dem Englischen übernommen wurden, die aber überhaupt kein Ärgernis mehr sind*“ (vgl. Fn. 1). Die meisten Anglizismen gebe es vor allem in der Jugend- und Werbesprache. „*Das sind die Spielweisen der Anglizismen*“ (ebd.) In vielen anderen Bereichen sei die Frequenz weitaus geringer, in der Rechtssprache seien englische Begriffe kaum zu finden. Gerade in der Jugendsprache dienten Anglizismen auch dazu, sich von der erwachsenen Generation abzugrenzen (ebd.).

„*Prinzipiell und historisch gesehen sind einer Fremdsprache entlehnte Wörter immer eine ganz natürliche und häufig verbreitete Begleiterscheinung von Sprachkontakt, also sprachwissenschaftlich überhaupt nichts Außergewöhnliches – geradezu banal*“ (Soukup, vgl. Fn. 2).

Eine ähnliche Meinung vertritt Adler: „*Für die deutsche Sprache stellt die Übernahme fremdsprachiger Wörter eine wesentliche Bereicherung. Diese Erkenntnis hat heute in ihrer Anwendung auf Begriffe der Wirtschaft, der Technik und der Wissenschaft, deren Übernahme im Zuge der Globalisierung unvermeidbar erscheint, eine besondere Aktualität*“ (Adler 2004, S. 12). Wie es aus dem oben angeführten Zitat hervorgeht, erweisen sich die Anglizismen in

¹ <https://www.welt.de/kultur/article120296426/Sprachexperte-sieht-in-Anglizismen-keine-Gefahr.html>

² <https://www.schroedingerskatze.at/anglizismen-ein-glaubenskrieg/>

vielen Sphären des Lebens als vorteilhaft. In dem deutschen Sprachraum befinden sich Sprachbenutzer, die dazu neigen, englische Begriffe in den bestimmten Situationen zu bevorzugen. Diese vertreten die Ansicht, dass viele Dinge im Deutschen nicht ebenso gut ausgedrückt werden können wie im Englischen. Sie glauben, dass die Sprache ein „*lebendiger Organismus*“ ist, der sich ständig verändert und unterschiedlichen Einflüssen unterwirft (Krischke 2009, S. 256). Keine Sprache der Welt existiert in einer reinen Form, selbst das Deutsche steht im ständigen Kontakt mit fremdsprachigen Einflüssen. Tausende von Wörtern in der deutschen Sprache wurden aus den anderen Sprachen übernommen. In seinem Werk vertritt Karl Stoll folgende Ansicht: „*In der Tat ist der Kampf gegen das Denglische‘ eher ein Scheingefecht. Es ist nichts anderes als ein allgemeiner, durch das angespannte Verhältnis zu den USA bedingter Kulturpessimismus. Die Deutschen betrachten die USA seit vielen Jahren als den größten Konkurrenten und teilen die Auffassungen dieses Landes überhaupt nicht*“ (Stoll 2000, S. 12).

Die Befürworter der Anglizismen nennen für die Verwendung von Anglizismen zwei wesentliche Argumente. Das erste sehen sie darin, dass die meisten Anglizismen Internationalismen sind, und als zweites Argument führen sie aus, dass den meisten wirklichen Anglizismen nur eine sehr kurze Überlebensdauer zugeschrieben wird (vgl. Plümer 2000, S. 18). Nach Schmitz sind viele der heute verwendeten Anglizismen keine allein auf den deutschen Wortschatz beschränkte Eigenart, sondern eine globale Erscheinung. Wörter wie *Hotel, Museum, Theater, Liter*, sozial sind auf der ganzen Welt sehr ähnlich (Schmitz 2001, S. 54).

Außerdem halten sie es für positiv, dass neu entstandene Begriffe, vor allem aus dem technischen Bereich, international einheitlich verwendet werden. Das hat zur Folge, dass der Einzelne auch bei der Kommunikation mit einem Ausländer weiß, worum es geht, unabhängig davon, aus welchem Land er kommt. Solche Begriffseinheit trägt dann zur besseren Verständlichkeit im Internet bei. Für Studierende sowie für jede Person, die Fremdsprachen erlernen will, stellt es eine große Erleichterung dar, wenn neue Begriffe nicht übersetzt werden müssen.

Auch bei der Vermeidung der Wortwiederholungen spielen die Anglizismen eine sehr wichtige Rolle. Mit der Hilfe von englischen Ausdrücken können Aussagen stilistisch variiert werden und die gleiche Ansicht kann auf verschiedene Wege geäußert werden. Außerdem wirkt die Verwendung der englischen Äquivalente bei der Verkürzung der Kommunikation hilfreich. Die klammerlangen und unübersehbaren Nachrichten werden durch zutreffende und Zeit sparende E-Mails ersetzt.

In Übereinstimmung mit diesem Trend beanspruchen die Benennungen nicht mehr fünf oder mehrere Silben, wie es in der deutschen Sprache üblich ist. Infolge der Einführung der englischen Varianten genügen dem Deutschen jetzt nur zwei Silben oder sogar einsilbige Ausdrücke. Ein typisches Beispiel dafür ist das Wort *Truck (Lastkraftwagen)* oder *Trucker* – das englische Äquivalent für den *Lastwagenfahrer*. Das gleiche gilt auch für die Substantive wie *Joint Venture*, die ein Synonym für das deutsche Wort *Gemeinschaftsunternehmen* ist oder *Management*, das die *Unternehmensleitung* bezeichnet.

Diese Verkürzungen sind aber nicht mehr ein Privilegium der elektronischen Kommunikation. Schon in dem persönlichen Kontakt haben diese Ausdrücke ihren Platz. In einigen Fällen können sie vereinfachend wirken, aber es ist ebenso möglich, dass sie Missverständnisse verursachen. In solcher Situation sollten die Anglizismen vermieden werden, da sie den Kommunikationspartner verunsichern und den Kommunikationsverlauf behindern.

Manche Anglizismen klingen tatsächlich flotter als das entsprechende deutsche Wort. Wenn wir einige Wörter vergleichen, können wir sehen, dass die englische Version viel besser klingt als das deutsche Äquivalent. Ihre Verwendung würde vielleicht nur in den komischen

Texten oder Texten, die an die ehemalige sozialistische Zeit der DDR erinnern. Hier ein paar Beispiele:

Airbag (Prallkissen), Pullover (Überzieher), Kartoffelchips (getrocknete Kartoffelscheiben), CD Player (Kompaktscheibenspieler), Cracker (sprödes Kleingebäck), Boxer-Shorts (Herrenunterhose mit kurzem Beinteil), Jeans (Niethose), Scanner (Lichtabtaster), Laptop (Klapprechner), Mountainbike (Bergfahrrad), Public viewing (öffentliches Fußballschauen mit Freunden und Fremden), Toastbrot (zum Rösten geeignete Weißbrotscheiben), Jetlag (Zeitzonekater).

Zu den positiven Einflüssen von Anglizismen werden häufig die Sinnverschiebung, Benutzung von technischen Begriffen, passenderer Ausdruck usw. genannt. Bei der Sinnverschiebung handelt es sich oft nicht um eine einfache Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische – Anglizismen sind eigenständige Wörter mit eigenständiger Bedeutung. Als Beispiel kann das Verb *arbeiten* angeführt werden. *Arbeiten* bedeutet nach Duden dauerhaft *Arbeit leisten, verrichten; tätig sein*; 1b. *beruflich tätig, beschäftigt sein*; 1c. *sich mit jemandem, etwas befassen*, wogegen das Verb *jobben* bedeutet: *zum Zweck des Geldverdienens vorübergehend eine Arbeit verrichten; sich mit einem Job Geld verdienen* (duden.de). Unter *arbeiten* wird also eine Vollzeitarbeit verstanden, unter *jobben* eine gelegentliche Arbeit. Man kann also das englische Verb *jobben* nicht einfach als *arbeiten* übersetzen.

Abschließend kann gesagt werden, dass der Sprachwandel, dem jede Sprache unterliegt, kein Phänomen der heutigen modernen Epoche ist, sondern eine kommunikationsökonomische Tatsache, vor der die Augen nicht verschlossen werden können. Im Gegenteil: Je früher er akzeptiert wird, desto freier man entscheiden kann, welche Wörter in die Sprache gelassen werden und welche nicht. Daher wäre also viel klüger, den Kindern und den Jugendlichen einen vernünftigen Umgang mit Anglizismen zu zeigen und Begeisterung für die deutsche Sprache zu wecken. Denn wenn sie einen reichen Wortschatz in der Muttersprache gewinnen, werden sie nicht einen so hohen Bedarf an die häufig benutzten Anglizismen haben.

Nachteile von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch

„Fragwürdig wird der Gebrauch von Anglizismen, wenn sie nicht von sprachlichen Gründen bestimmt werden, also keine besondere inhaltliche, stilistische oder syntaktische Funktion haben. So müssen Anglizismen oftmals zur Prahlerei und Imagepflege herhalten, weil sich Sprachteilhaber davon eine Aufwertung des eigenen sozialen oder intellektuellen Ansehens versprechen“ (Döhner 2003, S. 11). Aus diesem Zitat wird deutlich, dass die Meinungen zur Verwendung von Anglizismen im deutschsprachigen Raum oftmals auseinandergehen. Einige Menschen sind davon überzeugt, dass sie die Kommunikation erleichtern, andere betrachten sie nur als eine Art der Imagebildung. Die Kritiker des Denglischen behaupten, dass es für zahlreiche Anglizismen auch deutsche Entsprechungen gibt und kein Bedarf besteht, sie durch englische Varianten zu ersetzen. Thomas Niehr hat diese Tatsache sehr entsprechend kommentiert: *„Ein Feeling ist ein Gefühl, der Airport bleibt ein Flughafen, ein Deal ist nicht gewinnbringender als ein Handel. Die Rückmeldung ist gewiss nicht weniger treffend als das Feedback. Die News sind präziser entweder mit „Nachrichten“ oder „Neuigkeiten“ übersetzt, ein „nicht zuletzt“ ist sogar kürzer als last, (but) not least, und auch relaxen bietet im Vergleich zu „aus-“, oder „entspannen“ keinen semantischen Mehrwert“* (Niehr 2002, S. 1).

Dieter Herberg spricht im Journalistik Journal über die Verwendung der Anglizismen in der deutschen Sprache folgendermaßen: *„Es gehört zu den normalen Vorgängen, dass natürliche Sprachen im Laufe ihrer Entwicklung Einflüsse von anderen (oft benachbarten) Sprachen aufnehmen und natürlich auch selbst wiederum Einflüsse auf andere Sprachen haben. So war auch das Deutsche nie frei von Außeneinflüssen, sondern hat in seiner Geschichte bestimmte Wörter aus anderen Sprachen – vor allem aus dem Lateinischen, dem Griechischen, dem Französischen und dem Englischen – übernommen, sich einverleibt und (in der Regel) auch*

gut "verdaut". Viele dieser Entlehnungswellen waren begleitet von warnenden Stimmen, die jeweils die Gefahr einer "Überfremdung" der eigenen Sprache beschworen, ja häufig die kulturelle oder nationale, Identität' gefährdet sahen. Seit der Zeit der barocken Sprachgesellschaften haben wir es sogar mit organisiertem Sprachpurismus zu tun, d. h. mit dem Bestreben, die Nationalsprache um fast jeden Preis von fremden Spracheinflüssen, rein' zu halten" (Herberg 2001, S. 22).

Einer der Hauptgründe, warum die Anglizismen von den Muttersprachlern abgelehnt werden, ist die nichtdeutsche Aussprache der englischen Wörter. Zwar unterwerfen sich einige aus dem Englischen übernommene Ausdrücke den Regeln der deutschen Aussprache, die klanglichen Unterschiede bleiben aber jedoch bemerkbar. Schon seit dem Jahr 1997 sammelt der „Verein Deutsche Sprache“ (VDS) die gleichdenkenden Menschen, die die deutsche Sprache von fremdsprachigen Einflüssen reinigen wollen. Inzwischen ist der Verein auf 10.000 Mitglieder angewachsen und heute wird diese Institution für den größten Kämpfer gegen die Verwendung von „Denglisch“ bzw. „Engleutsch“ gehalten. Die Mitglieder bemühen sich die Sprache so rein und sauber wie möglich zu wahren und mit diesem Zweck wählen sie sogar einen Sprachhunzer des Monats und einen Sprachpanscher des Jahres. Das ist aber nur eine Kampfform der Deutschen gegen die „Verenglischung“. Besorgte Kritiker akzeptieren generell, dass *„sich mit wachsender Mobilität der Menschen auch die Sprachen vermischen“* Gleichzeitig geben sie aber auch zu bedenken, dass *„es der deutschen Sprache nicht gerade dienlich ist, wenn die Schreibung des Deutschen aufgeweicht werde, weil beispielsweise englische Wörter unverändert übernommen würden“* (Burger 2005, S. 44). Als Begründung führen sie den Fakt, dass bei Begriffen aus Sprachen mit nichtlateinischen Schriften (z. B. Griechisch, Russisch, Japanisch) schließlich auch nicht die Originalschreibung beibehalten wird.

In den letzten Jahrzehnten kommt es ununterbrochen zu den Versuchen, viele englische Begriffe ins Deutsche zu übertragen. Dabei zeigen sich aber auch vielfach negative Aspekte der Anglizismen. Der Autor Wolf Schneider beispielsweise liefert in seinem Buch *Speak German! – Warum Deutsch manchmal besser ist*, eine weitreichende Argumentation zum Thema *Anglizismen* und versucht zu erklären, warum die Anglizismen im jetzigen Ausmaß weder *„eine natürliche Entwicklung“* noch eine tatsächliche Bereicherung für die deutsche Sprache darstellen.

Einen klaren Nachteil von Anglizismen stellt die Tatsache dar, dass ca. 60 % der Deutschen gar kein Englisch beherrschen. Und dadurch entsteht die Gefahr, dass diese Menschen beispielsweise Werbe-Slogans falsch verstehen werden. Aus diesem Grund musste z. B. SAT 1 seinen Slogan in *„SAT 1 zeigts allen“* ändern, da 67 % der Leute den englischen Slogan *„Powered by Emotion“* nicht richtig übersetzen konnten und teilweise sogar annahmen, er würde mit *„Kraft durch Freude“* übersetzt werden. Aber dieses Beispiel ist nur eines von vielen, auch die Werbeslogans von z. B. Becks (*„Welcome To The Becks Experience“*) oder Douglas (*„Come in and find out“*) werden meistens völlig falsch übersetzt und verstanden.

Unter den Gegnern von Anglizismen kann man oft die Meinung finden, dass auch Anglizismen im Bereich von Computern und Mobilfunk letztlich von Nachteil sind. Die Befürworter plädieren für die Anglizismen in der IT-Welt und begründen es mit der Sprachökonomie und einfacherer Verständigung untereinander. Die Gegner dagegen machen auf die Tatsache aufmerksam, dass durch die übermäßige Verwendung von Anglizismen höhere Hürden für weniger technisch begabte Leute darstellen, die nicht gut Englisch können. Die übermäßige Benutzung von Anglizismen ist vermutlich auch einer der Gründe, warum die meisten der Menschen über 50 immer noch nicht mit der neueren Technik von Computern und Handys vertraut sind. Diese Situation resultiert dann nicht nur zu Kommunikationsstörungen und Missverständnissen, sondern auch oft zu dem Ausschluss von Menschen, die nicht ausreichend Englisch können.

Eine bemerkenswerte Zusammenfassung von häufigsten Vorurteilen gegen die Einbehaltung der natürlich reinen Sprache haben in ihrem Buch *Häufige Vorurteile gegen eine zukunftsgerichtete Sprachpflege und die Erwiderungen dazu* Hermann H. Dieter und Gerd Schrammen von dem Verein Deutsche Sprache geliefert. Die Autoren bieten hier viele Argumente, damit die Interessierten bei den Gesprächen über die deutsche Sprache richtige Waffen in der Hand haben.

Zu den Argumenten, die sehr oft für die Verteidigung von der Verwendung der Anglizismen in der deutschen Sprache benutzt werden, gehört auch die Meinung, die schon oben erwähnt wurde, nämlich dass nur das Englische die einzige mögliche Sprache für die Verständigung der Wissenschaftler ist. Hermann H. Dieter und Gerd Schrammen (2005) antworten in ihrer Arbeit darauf sehr treffend. Sie sagen, dass die angeblich so überragende Wissenschaftstauglichkeit des Englischen ist sprachwissenschaftlich nicht bewiesen. Genauso berechtigt erscheint die Gegenthese: Englisch als internationale Wissenschaftssprache ist die schlechteste aller Möglichkeiten. Denn mit der stetig steigenden Anzahl der weltweit von Milliarden Menschen gesprochenen Abwandlungen (Varietäten) des Englischen verstärkt sich auch die Gefahr der Mehrdeutigkeit internationaler Kommunikation auf Englisch. Selbst die naturwissenschaftliche Kommunikation ließe sich kaum auf eine verbindliche Spielart des Englischen festlegen. „Falsche Freunde“, d. h. ähnliche bis identische Wörter und Ausdrücke mit unterschiedlicher bis gegensätzlicher, kulturtypischer Bedeutung würden sich auch dort einnisten. Die Internationalität des Wissenschaftsbetriebs bietet dafür ideale Voraussetzungen.

Zum Schluss dieses Teil des Artikels noch eine zusammenfassende Äußerung von Professor Dieter Herberg: „*Während der sachlich gerechtfertigte Gebrauch von Anglizismen (Internationalismen) in medialen Texten nicht zu beanstanden ist, muss der aus Prestige-, Werbe- und ähnlichen Interessen forcierte Gebrauch des Englischen abgelehnt werden, weil er überflüssig ist und die Kommunikation eher behindert als fördert*“ (Herberg 2001, S. 22).

Schlusswort

Die Entwicklung von Anglizismen in der deutschen Sprache ist ein faszinierender und umstrittener Vorgang von Sprachwandelprozessen über die letzten Jahrhunderte. Die Frage nach dem Ursprung und der weiteren Entwicklung der englischen Entlehnungen ist eine zum Teil vielfach belegte Thematik, die über die Jahre hinweg zu vielen unterschiedlichen Diskussionen über die Vor- und Nachteile des englischen Einflusses auf die deutsche Sprache geführt hat. Dabei spielt vor allem die Integration der englischen Entlehnungen in die deutsche Sprache eine wichtige Rolle, aber auch der Kampf gegen die Eingliederung der Fremdwörter hat einen ausschlaggebenden Effekt darauf.

Wie schon erwähnt wurde, wächst der Einfluss der englischen Sprache ständig an. Wir treten in Kontakt mit dem Englischen fast jeden Tag, bei jeder Gelegenheit. Es geht dabei aber nicht nur um die immer häufigere Übernahme der fremden Ausdrücke, sondern um die Veränderung des Wahrnehmens der Sprache als solcher. Die Sprache ist ein lebendiger Organismus und keine tote, unveränderliche Materie. Die Entwicklung der Sprache ist nie abgeschlossen. Die neuen Erfindungen brauchen neue Benennungen und dieser Prozess führt ohne Pause weiter.

Was aber wirklich wichtig ist, welche Stellung die Sprachbenutzer zu dieser Tatsache nehmen? Die Befürworter der „Verenglischung“ behaupten, dass wir von der Welt der unbegrenzten Möglichkeiten umgeben sind und die englische Sprache uns das Tor in diese Welt öffnet. Die anderen wollen ihre Sprache rein haben und lehnen solche Ideen ab. Die Frage ist aber nicht mehr, ob der Einfluss gut oder schlecht für die Sprache ist, ob man ihn eliminieren oder akzeptieren soll. Es geht darum, inwiefern dieser Prozess in eine wünschenswerte Richtung gelenkt werden kann. Es kann auf den ersten Blick schwierig erscheinen, darüber zu entscheiden, was erhalten werden soll und welche Veränderung bereichernd ist. Kein Einzelner

hat das Recht zu bestimmen, was für die Sprache schädlich ist und was sie bereichern kann. Es ist die ganze Sprachgemeinschaft, die die Sprache definiert.

Es gibt mehrere Gründe, warum so viele englische Begriffe ihren Weg in die deutsche Sprache finden. Da ist zum einen die Tatsache, dass Englisch, wie Deutsch, eine germanische Sprache ist, genauer gesagt eine westgermanische. Sie haben also einen gemeinsamen Ursprung und einen hohen Verwandtschaftsgrad, der sich in zahlreichen Ähnlichkeiten bezüglich der Grammatik und im Wortschatz auszeichnet. Dies macht das Erlernen des Englischen als Fremdsprache vergleichsweise einfacher und ist auch ein Vorteil für die Integration englischer Begriffe ins Deutsche.

Historisch gesehen wird Englisch seit der Spätaufklärung in Mitteleuropa verstärkt als Lingua franca von Handeltreibenden, Spezialisten und Intellektuellen benutzt. Englisch galt „als Sprache der ‚Freiheit‘, der Demokratisierung, der Modernisierung, des ökonomischen und technischen Fortschritts“ (von Polenz 2000, S. 194). Mit der Zeit und der geschichtlichen Entwicklung verloren Deutsch und Französisch ihren Stand als Verkehrssprachen in Europa. Heutzutage hat sich Englisch als die universelle Lingua franca durchgesetzt (von Polenz 2000, S. 194). Durch die voranschreitende Globalisierung erhöht sich der Kontakt zwischen Menschen verschiedener Muttersprachen immens, so dass Englisch vermehrt in den beruflichen und privaten Bereichen angewandt wird und durch das häufige Vorkommen auch Einfluss auf das Vokabular der Muttersprache hat.

Hinzu kommt der Sprachunterricht in den weiterführenden Schulen, der besonders nach dem Zweiten Weltkrieg gefördert und ausgebaut wurde. Englisch wird seither als erste Fremdsprache in der Schule gelehrt und ermöglicht der Bevölkerung somit eine elementare Kenntnis und ein Verständnis dieser Sprache. Zusätzlich gibt es zahlreiche Bemühungen um Begegnungen zwischen den verschiedenen Staatsbürgern durch Städtepartnerschaften und Schüleraustausche (ebd., S. 204).

Diese Voraussetzungen ermöglichen einen weit reichenden Kontakt mit der englischen Sprache. Seit der Nachkriegszeit gilt Englisch als moderne und jugendliche Sprache und durch Benutzung englischer Ausdrücke möchten die Sprecher ein solches Bild von sich erschaffen, auch um sich von älteren Generationen eindeutig abzugrenzen. Durch den Einfluss der amerikanischen Jugend- und Musikkultur ab den 50er Jahren hat sich dieser Einfluss verstärkt und ist bis heute vorhanden (ebd., S. 287). 1980 wird der Anteil der englischen Entlehnungen in der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen auf 90 % angesetzt, während Entlehnungen französischer und lateinischer Herkunft lediglich jeweils etwa 5 % ausmachen (vgl. ebd., S. 393). Die Anzahl der Anglizismen in der deutschen Sprache beträgt aktuell schätzungsweise 3.500 - 5.000 Wörter (Kettemann 2004, S. 62).

Literatur

ADLER, M. 2004. *Form und Häufigkeit der Verwendung von Anglizismen in deutschen und schwedischen Massenmedien* 2004. [online]. Jena [zit. 2017/02/14] Verfügbar unter: <<http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3386/Adler.pdf>>.

BURGER, H. 2005. *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 3. Auflage, Berlin: De Gruyter Verlag, 2005. 496 S.

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. Jahrbuch 2012. Göttingen: Wallstein 2013, 272 S.

DIETER, H. H., SCHRAMMEN, G. 2005. *Reden und Widerreden. Argumente für die deutsche Sprache*. 2. Auflage – Paderborn 2005, 113 S.

DÖHNER, C. 2003. Für und Wider des angloamerikanischen Einflusses auf den deutschen Wortschatz 2003. [online]. In: *3Journal*, 4. Edition, Freiburg. [zit. 2017/02/14] Verfügbar unter:

http://www.phfreiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/schreibzentrum/Schule/Schuelerzeitung/3journal%20Juni%202003/3journal_juni_2003.pdf

HELMOVÁ, M. 2019. *Gekonnt Geschäftlich International Verhandeln : Theorie und Praxis Erfolg bringender Strategien, Taktiken und Techniken*. 1. vydanie. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 90 s.

HERBERG, D. 2001. Anglizismen: kein Grund zu Panik. Unverdauliche Wörter werden wieder abgestoßen. In: *Journalistik Journal Jg. 4* (2001) H. 1, S. 22 – 23. Verfügbar unter: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdmfmadadm/https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6255/file/Herberg_Anglizismen_Kein_Grund_zur_Panik_2001.pdf>

KETTEMAN, B. 2004. Anglizismen allgemein und konkret: Zahlen und Fakten. In: Muhr, Rudolf und Kettemann, Bernhard (Hrsg.): *Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende*. Frankfurt am Main, Berlin u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften (Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart), S. 55-86.

KLEIN, W. 2013 in *Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. De Gruyter Mouton. 238 S. 9783110334623.

GFDS. 2008. *Wie denken die Deutschen über ihre Muttersprache und über Fremdsprachen?* Verfügbar unter: [online]. [zit.12.11.2017] <<https://gfds.de/wie-denken-die-deutschen-ueber-ihre-muttersprache-und-ueber-fremdsprachen/>>.

KRISCKE, W. 2009. *Was heißt hier Deutsch? Kleine Geschichte der deutschen Sprache*. München: Verlag C. H. Beck, 303 S.

NIEHR, T. 2002 *Anmerkungen zu einer populären Anglizismen-Kritik*. Verfügbar unter: [online]. [zit.22.11.2019] <http://www.isk.rwth-aachen.de/uploads/Downloads/Aufs%C3%A4tze%20Niehr/Anmerkungen_zu_einer_populaeren_Anglizismen-Kritik.pdf>.

VON POLENZ, P. 2000. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Walter de Gruyter Verlag.

PLÜMER, N. 2000. *Anglizismus – Purismus – Sprachliche Identität. Eine Untersuchung zu den Anglizismen in der deutschen und französischen Mediensprache*. Lang: Frankfurt am Main.

RAZUM, K. 2017. *Aus der Dudenredaktion*. In Sprachdienst - GSFD, 3/17, Jahrgang 61. S. 155 - 158. Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden.

NIEHR, T. *Anmerkungen zu einer populären Anglizismen-Kritik*. Verfügbar unter: [online]. [zit.13.8.2019] <http://www.isk.rwth-aachen.de/uploads/Downloads/Aufs%C3%A4tze%20Niehr/Anmerkungen_zu_einer_populaeren_Anglizismen-Kritik.pdf>.

SCHMITZ, H. G. 2001. Amerikanismen und Amerikanismus in der deutschen Sprache und Kultur. In: Zabel, H. (Hg.) 2001. *Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache*. Paderborn.

STOLL, K. H. 2000. *Megasprache Englisch – Nischensprache Deutsch?* Verfügbar unter: [online]. [zit.5.2.2019] <<http://fb06.uni-mainz.de/fbpubl/fax/stoll/stoll-0012.html>>.

Kontakt:

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Wirtschaftsuniversität in Bratislava

Fakultät für angewandte Sprachen, Lehrstuhl für Linguistik und Translatologie

Dolnozemska 1/b, 852 35 Bratislava

Emailová adresa: katarina.seresova@euba.sk

NOVÁ SLOVNÁ ZÁSoba V ŠPANIELČINE A V SLOVENČINE V SÚVISLOSTI S KORONAVÍRUSOM

NEW CORONAVIRUS-RELATED VOCABULARY IN SPANISH AND SLOVAK

MÁRIA SPIŠIAKOVÁ

Abstrakt

V príspevku sa analyzujú výsledky krátkej porovnávacej štúdie novej slovenskej a španielskej slovnej zásoby, ktorá sa objavila a začala používať v poslednom období v súvislosti so šírením koronavírusu. Cieľom štúdie je porovnať lexikálne jednotky, ktoré sa používajú na označenie nových skutočností v súvislosti s ochorením Covid-19 na Slovensku a v Španielsku. Štúdia analyzuje spôsoby tvorenia nových pomenovacích jednotiek so zameraním na spoločné a rozdielne slovotvorné postupy v oboch jazykoch a všíma si tiež príčiny používania alebo nepoužívania určitých lexém v jednom alebo druhom jazyku.

Kľúčové slová: slovotvorný postup, slovotvorná motivácia, Covid-19, koronavírus, pomenovacia jednotka.

Abstract

The paper analyzes the results of a short comparative study of the new Slovak and Spanish vocabulary which appeared and began to be used recently because of the spread of the coronavirus. The aim of the study is to compare new lexical units that are used to indicate new facts related to Covid-19 in Slovakia and Spain. The study examines the ways of formation of new naming units with a focus on common and different word formations procedures in both languages. It also notes the reasons for using or not using certain lexemes in one or the other language.

Keywords: word-formation, word-motivation, Covid-19, coronavirus, naming unit.

Úvod

Jazyk je „živý“ systém, ktorý sa neustále vyvíja, mení, prispôsobuje sa nositeľom, prostrediu, spoločnosti, zmenám, potrebám, novým skutočnostiam, atď. Aby jazyk mohol plniť svoju najdôležitejšiu funkciu (komunikatívnu a dorozumievaciu), musí sa neustále v spoločnosti, medzi nositeľmi adaptovať. Jazyková rovina, ktorá najviac podlieha zmenám a najrýchlejšie reaguje na vývoj spoločnosti, je lexikológia. Zmeny v lexikológii sú vyvolané predovšetkým tým, že sa neustále objavujú nové skutočnosti, nová realita, ktorú treba pomenovať, takže vznikajú nové lexikálne jednotky (neologizmy) alebo sa objavujú staršie slová, často už archaizmy, ktoré sa začínajú používať nanovo pod vplyvom nových skutočností. Na druhej strane sú slová, ktoré sa prestávajú používať a stávajú sa archaizmami. Poslúžime si vyjadrením španielskeho lingvistu Alvara Ezqueru, ktorý popisuje zmeny v jazyku: „Príčiny, ktoré vedú k tomu, že sa objavuje v jazyku nový element, nie sú vždy rovnaké. Niekedy sú objektívne, teda je potrebné pomenovať novú realitu, a inokedy sú vyslovene subjektívne a vznikajú pre potreby jedného používateľa. Takže niektoré neologizmy majú denominatívny charakter, to sú tie, ktoré sú potrebné, pretože chýba pomenovanie novej skutočnosti vo svete, a tie druhé sú štylistické, vznikajú z individuálnej

vôle vyjadriť niečo iným spôsobom alebo predstaviť niečo inou, novou formou. Tu sa uplatňuje individuálna kreativita a schopnosti hovoriaceho“ (Ezquerro, 2005, p.13)¹

Zo slovenských jazykovedcov, lexikológov, spomenieme definíciu neologizmov od Kišovej: „Neologizmy sú inovačné prvky v lexikálnej zásobe jazyka. Ide o nové jazykové znaky (slová, viacslovné spojenia, kompozitá, skratky, formy s novými významami), teda bilaterálne jednotky, ktoré majú svoju formu aj svoj obsah. Ak sa inovácia týka čo len jednej z uvedených dvoch stránok jazykového znaku, hovorí sa o neologizme (Kišová, 2009, str. 30). Orgóňová a Bohunická spomínajú aj iný typ neologizmu, a to pomenovania „ako historické názvy zaniknutých reálií, ktoré sa znovu dostanú do „života“ so znovuoživením mimojazykovej reálie“ (Orgóňová, Bohunická, 2011, str.192). Nazývajú ich revitalizmy.

Dolník (2007) nazerá na pojem neologizmus z viacerých hľadísk: novosť pod vplyvom mimojazykových udalostí, z pozície metajazykovej kompetencie bežných používateľov, z hľadiska lexikálno-sémantického systému a z hľadiska výskytu v reči.

Kritériom na výber a determináciu neologizmov v našej štúdií bolo predovšetkým funkčné hľadisko, tak ako ho definuje Orgóňová a Bohunická: „Za neologizáciu lexiky treba považovať akékoľvek obohatenie lexikálneho fondu (kvalitatívne či kvantitatívne), ktoré uspokojuje nové komunikačné potreby, napríklad reflektuje zmeny v kultúrnom kontexte odrážajúcom vývin spôsobu života, vedeckotechnický rozvoj so vznikom (či importom) nových reálií, vplyv globalizácie a posilňovanie multikulturalizmu atď“ (Orgóňová, Bohunická, 2011, str.193).

Aktuálne je takouto novou skutočnosťou a okolnosťou, ktorá spôsobila vznik nových pomenovacích jednotiek, konštrukcií, tvarov a výrazov, súčasná pandemická situácia zapríčinená objavením sa doteraz neznámeho vírusu zvaného *vírus korona* alebo *koronavírus*, ktorý spôsobuje respiračné ochorenie *COVID-19*. Predpokladáme, že väčšina pomenovacích jednotiek, ktorými sa budeme zaoberať v našom príspevku, bude mať denominatívnu funkciu, hoci uvidíme, že už sa objavili aj okazionalizmy a štylistické alebo expresívne neologizmy.

Slovotvorba

Za základné slovotvorné postupy, na základe ktorých vznikajú v jazyku nové slová, sú tak v španielskej ako aj v slovenskej tradičnej jazykovede považované nasledovné:

- morfologická slovotvorba: sufixácia, prefixácia, kompozícia, kompozično-derivačné tvorenie slov, abreviácia;
- výpožičky: adaptované, čiastočne adaptované (foneticky alebo morfologicky), neadaptované, kalky, hybridy, atď.
- slovotvorba na základe sémantického posunu: metafora, metonymia, synekdocha, homonymia, zovšeobecnenie vlastného mena, atď.

V slovenskej jazykovede sa slovotvorbou zaoberali mnohí významní lingvisti, ktorí položili základy slovenskej lexikológie akými sú Ondruš, Horecký, Furdík. V súčasnosti sa tejto tematike venuje Dolník (2007), Orgóňová a Bohunická (2011), Ološtiak (2015), Liptáková a Vuzňáková (2009). V skratke sme vymenovali len autorov súhrnných diel a monografií venovaných slovotvorbe. V španielskej jazykovede nesmieme opomenúť Alvara Ezquerro (2005), Otaola Olano (2004) a na Slovensku pôsobiacu Gómez-Pablos (2016).

Vzhlľadom na súčasný stav a vývoj jazyka pri vzniku nových pomenovaní a lexikálnych jednotiek sa prikláňame k názoru Furdíka a jeho nasledovníka Ološtiaka (2015), že v súčasnosti a v určitom kontexte už neplatí saussurovský arbitrárny vzťah medzi designátorom a designantom, ale nové lexikálne jednotky sú motivované, pretože lexéma je neizolovaná jednotka, pri jej skúmaní sa preferuje onomaziologický prístup, ktorý odráža

¹ Náš preklad

prirodený smer semiózy“ (Ološtiak, 2015, str. 90). Pre Ološtiaka je lexikálna motivácia strechovým pojmom a rozlišuje až 17 motivačných typov:

- základné typy: paradigmatická, fónická, sémantická, morfológická, slovotvorná, syntaktická, frazeologická, onymická;
- nadstavbové typy: expresívna, stratifikačná, terminologická, sociolektická, teritoriálna, temporálna, individualizačná;
- kontaktové typy: akceptačná, abreviačná.

Ološtiak vychádza pri určovaní slovotvorných typov z tradičnej slovotvorby, pričom tieto slovotvorné postupy rozšíril, poňal ich detailnejšie a vždy z pohľadu lexikálnej motivovanosti. Napr. do fónickej motivácie zaraďuje prevzaté slová, ktoré sa foneticky neprispôbili slovenčine (*prézent, public relation*), teda neadaptované výpožičky. Sémantickou motiváciou vznikli lexémy so sekundárnym významom (*gorila – osobný strážca*), čiže rozšírením významu, morfológicky motivované sú slová utvorené na základe slovnodruhového prechodu (*ranený, známy*). Na základe slovotvornej motivácie vznikajú jednoslovné pomenovania zmenou morfematickej štruktúry (*SuperStar – superstarovský, európsky parlament – europarlament, primátor – primátorka*), takže hovoríme o tradičnej sufixácii, prefixácii alebo kompozícii. Syntaktickou motiváciou vznikli viacslovné pomenovania s minimálnou konštrukčnou stavbou syntagmy (*petrolejová lampa, dať bodku za niečím*). Sem by sme zaradili všetky kolokácie a viacslovné ustálené pomenovania, čo sú podľa našich posledných výskumov (Spišiaková, 2017, 2018) najčastejšie lexikálne jednotky charakteristické pre určitý typ jazyka (politický, ekonomický). Frazeologická motivácia zahŕňa vznik frazeologických jednotiek, onymicky motivované sú vlastné mená, expresívnou motiváciou vznikli expresívne výrazy (*bagáž, buchta, zjazdiť niekoho*), stratifikačnou motiváciou vznikajú štylisticky príznakové slová príznačné pre určitý štýl, terminologická motivácia sa uplatňuje pri vzniku terminologických pomenovaní/termínov. Sociolektickou motiváciou vznikajú slová používané v určitej sociálnej skupine, teritoriálne motivované sú dialektizmy, medzi temporálne motivované jednotky zaraďuje Ološtiak archaizmy a neologizmy. Vzhľadom na tému príspevku môžeme pri väčšine našich skúmaných jednotiek hovoriť o temporálnej motivácii. O individualizačnej motivácii hovoríme pri okazionalizmoch, akceptačná motivácia sa uplatňuje pre preberanie slov z cudzích jazykov (*a priori, text, biológia*) a abreviačne motivované sú skratky, značky a pod. (*SR, prof.*).

Podľa Orgóňovej a Bohunickej (2011) nové pomenovania v jazyku vznikajú na základe viacerých pomenovacích postupov, ktoré môžu byť formálne alebo sémantické. Medzi formálne postupy zaraďujú: preberanie, kalkovanie, tvorenie viacslovných pomenovaní, odvodzovanie, pretváranie slov redukciou na skratky (*esbéeska, icečko*), univerbizáciu (*hitovka, závislák*) alebo naopak multiverbizáciu. Za sémantické neologizmy považujú pomenovania vytvorené na základe metonymizácie, metaforizácie, generalizácie (*kokteil → hudobný kokteil*), špecifikácie (*negociácia – rokovania o vstupe do EU*), determinologizácie (*outsider – človek neprijímaný v spoločnosti*), reterminologizácie (*incest – v ekonómii prepletené majetkové vzťahy medzi materskou a dcérskou firmou*), terminologizácie (*pomarančová koža – celulitída*). Patria sem tiež kosémické jednotky (nové významy ako výsledok polysémie prefixov a sufixov – *animátor*), axiologické významy s novým hodnotiacim komponentom (*biele mäso – obchod s bielym mäsom*), ustálené nadslovné celky (*nemusieť niekoho*), opakované internacionalizmy (*navigácia – GPS*), revitalizované výrazy (*primán, župa*).

Otaola Olano (2004) hovorí o procese derivácie (prefixy, sufixy, kombinovanie prefixu a sufixu) a kompozície z hľadiska derivačnej morfológie a o troch typoch motivácie: fonetická motivácia (onomatopoeje a zvolania), morfológická (derivácia a kompozícia) a sémantická (metafora, metonymia, atď.) motivácia (Otaola Olano, 2004, str. 63).

V súvislosti s neologizmami rozlišuje neológiu formálnu, sémantickú a výpožičky (Otaola Olano, 2004, str. 64).

Ciele, metódy, hypotézy

Cieľom štúdie je analyzovať a porovnať nové lexikálne jednotky v slovenskom a španielskom jazyku, ktoré vznikli alebo sa objavili a používajú sa v súvislosti s existenciou koronavírusu.

Základom nášho výskumu bol korpus, ktorý sme získali zbieraním a zapisovaním všetkých nových pomenovaní, výrazov, kombinácií v súvislosti s koronavírusom od začiatku pandémie, t. j. február-marec 2020 až november 2020. Zapisovali sme všetky lexikálne jednotky, ktoré sa objavili v televízii, na internete a v printových médiách. Predmetom nášho výskumu boli pomenovacie jednotky, ktoré z funkčného hľadiska fungovali ako nové pomenovania novej skutočnosti. Jednotky do korpusu sme vyselektovali na základe nasledovných kritérií:

- neologizmy, t.j. nevyskytujú sa v KSSJ a v slovníku RAE (*koronavírus*)
- revitalizované slová, teda pomenovania, ktoré sa už v bežnej aktívnej slovnej zásobe nepoužívali alebo sa použili veľmi zriedkavo, ale znovu sa objavili a frekvencia ich výskytu je vysoká, t. j. používajú sa denne (*karanténa, zákaz vychádzania*)
- pomenovania, ktoré nadobudli nový/iný význam (*trasovanie*)
- nové slovné spojenia a kombinácie, teda nové ustálené pomenovacie jednotky alebo kolokácie (*cestovateľský semafor*)
- výpožičky, prebraté slová, výrazy ktoré sa v oboch jazykoch doposiaľ nepoužívali (*lockdown*)
- nové skratky, značky (*COVID*)

Vypracovali sme 2 korpusy: korpus 54 jednotiek v slovenskom jazyku a 47 jednotiek v španielskom jazyku. Môžeme vidieť, že počet je vyšší v slovenskom jazyku o 7 jednotiek. Táto situácia je spôsobená väčším počtom okazionálnych pomenovaní v slovenskom jazyku, ktoré sa uvádzali len v jednom novinovom článku, čiže neboli použité v iných médiách viackrát alebo inými používateľmi. Spomenuli sme ich v našej štúdiu, pretože sme sa s nimi stretli (boli zverejnené v novinovom článku na internete) a vyhovovali našim kritériám, avšak nemôžeme ich klásť na rovnakú úroveň ako zvyšné skúmané jednotky, ktoré majú oveľa vyššiu frekvenciu používania. Týchto pomenovaní bolo 8. Takže ak ich odrátame, dostaneme pomer slovenčiny a španielčiny 46:47, takmer rovnaký počet.

Následne sme pristúpili k lexikografickému spracovaniu jednotiek z korpusov. Analyzovali sme každý korpus zvlášť a roztriedili jednotlivé pomenovania podľa spôsobu ich vzniku. Ďalej sme porovnali slovtvorné procesy v oboch jazykoch. Všimli sme si, ktoré pomenovania sú v oboch jazykoch ekvivalentné, ktoré sa vyskytujú len v jednom z nich, alebo sa vyskytujú v oboch, ale realitu pomenúvajú odlišne. Metódou dedukcie a syntézy sme vyvodili závery.

Na triedenie skúmaných jednotiek a ich klasifikáciu podľa spôsobu tvorenia uplatňujeme Ološtiakove lexikálne motivácie a typy neologizmov podľa Orgóňovej a Bohunickej. Napriek tomu, že pri všetkých skúmaných jednotkách sa bude uplatňovať temporálna motivácia, okrem nej sa vždy objaví aj ďalšia, napr. *sedemdňový kľzavý medián* – syntaktická motivácia, *Fondo de solidaridad* (Fond solidarity určený pre najviac postihnuté oblasti, sektory) – onymická motivácia, *korona* – akceptačná motivácia. V niektorých prípadoch sme jedno pomenovanie mohli zaradiť do viacerých kategórií, napr. výraz *sedemdňový kľzavý medián* je možno považovať za nové viacslovné pomenovanie, ktoré sa už stalo termínom, takže tam prebehla aj terminologizácia, podobne je to pri výraze *Fondo de solidaridad* (Fond solidarity), ktoré je možno považovať tak za združené pomenovanie ako aj za nový názov alebo *lex korona* (balík zákonných opatrení v súvislosti s korona krízou) by

sme mohli zaradiť do akceptačnej motivácie, keďže obidva výrazy sú výpožičky ale aj ako nový názov (onymická motivácia). Každú kategóriu sme ešte rozdelili na menšie časti: rovnaké ekvivalenty v oboch jazykoch, pomenovania len v španielskom jazyku a pomenovania len v slovenskom jazyku.

Predpokladáme, že najviac nových pomenovacích jednotiek bude vytvorených syntagmatickou motiváciou, teda nájdeme nové kolokácie, ustálené spojenia a výrazy obrazné alebo len pomenovacie. Po nich budú nasledovať jednotky, ktoré vznikli kompozíciou, a pomenovania vytvorené sémantickou motiváciou. Najmenej bude zastúpená abreviačná motivácia a nebude sa vyskytovať sociolektická, teritoriálna alebo stratifikačná motivácia. Keďže španielčina je analytický jazyk a slovenčina syntetický, predpokladáme, že v slovenčine sa bude viac uplatňovať morfológická a slovotvorná motivácia a v španielčine syntaktická motivácia. Predpokladáme väčší výskyt anglicizmov v slovenskom jazyku, pretože z predchádzajúcich komparatívnych španielsko-slovenských štúdií (Spišiaková, 2015, 2017, 2018) vyplynulo, že španielsky jazyk sa viac bráni preberaniu slov z angličtiny ako slovenský.

Analýza

Syntaktická motivácia

Pomenovania, ktoré vznikli syntaktickou motiváciou, môžeme rozdeliť do dvoch podkategórií: pomenovania len s denominatívnou funkciou a obrazné pomenovania.

1. Viacslovné pomenovania/kolokácie denominatívne

Rovnaké ekvivalenty: crisis del coronavirus – korona kríza, la curva del coronavirus – krivka koronavírusu, semáforo Covid 19 – semafor Covidu, fase uno de la desescalada – prvé kolo uvoľňovania opatrení, realizar los rastreos – dohľadávať kontakty, volver a la normalidad – vrátiť sa do normálu

Španielsky jazyk: la nueva normalidad (nový normál), fase uno (prvá fáza), fase dos flexibilizada (druhá fáza upravená), felpudo desinfectante Covid 19 (dezinfekčná rohožka Covid 19), ritual anticovid (rituál anticovid), las medidas de desescalada – opatrenia na uvoľňovanie

Slovenský jazyk: inteligentná karanténa, domáca karanténa, karanténne mestečko, pandemická OČR, generácia Covid 19, sedemdnňový kľzavý medián, covid pavilón, semaforová mapa, uvoľňovanie opatrení

2. Viacslovné pomenovania obrazné

Rovnaké ekvivalenty: trabajadores de primera línea – pracovníci v prvej línii, estar en la primera línea – byť v prvej línii

Španielsky jazyk: Barcelona/Madrid confinado (Barcelona/Madrid nútene zavretý), burbuja funeraria (bublina v pohrebníctve)

Slovenský jazyk: drakonické opatrenia, fungovať v oranžovom/červenom/zelenom režime, červené/zelené krajiny/školy, krajiny červenejú/sčervenievajú, biela medicína (oproti červenej – covidovej zóne), červené oddelenie

Slovotvorná motivácia

Pri slovotvornej motivácii sme skúmané jednotky rozdelili tiež do podkategórií podľa spôsobu vzniku (prefixácia a kompozícia).

1. Prefixy

Rovnaké ekvivalenty: anticovid – anti covid

Španielsky jazyk: reconfiamiento (znovuuzavretie), autoconfinarse (samouzavrieť sa)

Slovenský jazyk: e-karanténa

2. Kompozitá

Rovnaké ekvivalenty: corona virus – koronavírus

Španielsky jazyk: coronabonos (korona poukážky), supercontagiador (supernákazca)

Slovenský jazyk: telemedicina, rúškomat

Sémantická motivácia

Španielsky jazyk: rastreadores (dohľadávači kontaktov): pôvodne stopári, la desescalada (uvoľňovanie opatrení), pôvodne zostup

Slovenský jazyk: trasovanie

Onymická motivácia

Španielsky jazyk: Fondo de solidaridad (Fond solidarity), Covid radar (mobilná aplikácia, ktorá ukazuje nakazených v blízkosti)

Slovenský jazyk: Lex korona (balík zákonných opatrení)

Temporálna motivácia/revitalizované pomenovania

Rovnaké ekvivalenty: cuarentena – karanténa

Španielsky jazyk: confinamiento (nútený pobyt), recadero (zast.poslícěk)

Slovenský jazyk: repatrianti

Fónická motivácia/prevzaté slová foneticky neprispôbené

Rovnaké ekvivalenty: Covid (skratka z *co* (korona), *vi* (vírus) *d* (disease-ochorenie))²

Slovenský jazyk: blackout, lockdown, Covid Pass, hoax³, PCR test (pí-sí-ár test), covid party

² <https://svet.sme.sk/c/22323563/koronavirus-dostal-nove-pomenovanie-covid-19.html>

Akceptačná/ prevzaté slová prispôbené

Rovnaké ekvivalenty: test antigenos – antigénový test

Španielsky jazyk: PCR test (pe-ce-ere test)⁴

Slovenský jazyk: smart karanténa

Individualizačná motivácia/okazionálne pomenovania/ metafory/slovné hračky/križené slová

Španielsky jazyk: España ha echado la persiana (Španielsko zatiahlo roletu), estamos en las trincheras/en la primera línea (sme v zákopoch/v prvej línii), héroes de hoy (hrdinovia dneška), poner fecha de caducidad a la cuarentena (udať dátum vypršania lehoty karantény), aluvión de rebrotes (sprška nových ohnísk), dar marcha trás a la normalidad (dať spiatocku normálu), hacer un cribado (preosiať, plošne otestovať), negacionistas, negacionismo (negovači, negovanie), negacionismo no es negociacionismo (negovanie nie je rokovanie), coronavidad (koronavianoce), covidiota (covidiot)

Slovenský jazyk: vypnutie krajiny, vrátiť sa do normálu, koronakarma, kolónavírus⁵, rúškomil, karanténiny, koronikár, koronamóda, materino rúško, nálezník, virokracia

Heslá/frázy

V počiatkoch veľmi neistom období koronavírusu sa dostala do popredia solidarita ľudí a na sociálnych sieťach, v televízii a iných médiách sa začali objavovať povzbudzujúce heslá, ktoré sa používali len na jar 2020 a bez tohto kontextu nemajú význam. Z uvedeného dôvodu sme do našej štúdie zaradili aj kategóriu heslá a frázy.

Rovnaké ekvivalenty: Quédate en casa – Zostaň doma

Španielsky jazyk: Este virus lo paramos unidos (Tento vírus porazíme spolu), No estáis solos (Nie ste sami), Todo va a salir bien (Všetko bude dobré), Volveremos (Vrátíme sa), Delbalconenbalcon (zbalkónanabalkón)

Záver

Zo spoločného korpusu 101 pomenovaní sa najviac nových pomenovaní (42) nachádzalo v prvej skupine – viacslovné pomenovania (syntaktická motivácia). Z toho až 27 jednotiek má denominatívny charakter. Z denominatívnych pomenovaní bolo 6 rovnakých ekvivalentov, 6 španielskych a 9 slovenských.⁶ Väčší počet týchto výrazov v slovenčine

³ Hoax existuje ako anglicizmus v slovnej zásobe slovenčiny už dlhšie, ale v tomto období sa začal používať s vysokou frekvenciou, keďže sa objavovalo množstvo hoaxov v súvislosti s covidom, krízou, vakcínou a pod. a dostalo sa do povedomia a úzu takmer všetkých obyvateľov, aj starších.

⁴ Rozdiel je len vo výslovnosti. V slovenčine sa hláskuje po anglicky, v španielčine sa hláskuje po španielsky.

⁵ Nasledovné spojenia sú zo zdroja: <https://ahojmama.pravda.sk/clanky/kolonavirus-materierusko-koharo-hravi-s/12809-clanok.html> a majú len tento jeden výskyt

⁶ Pri počítaní jednotiek v korpuse sme rovnaké ekvivalenty rátali samostatne teda 6 španielskych a 6 slovenských.

vyplýva predovšetkým z toho, že až 3 označujú okolnosti spojené s karanténou (*domáca karanténa, inteligentná karanténna, karanténne mestečko*). V Španielsku sa karanténa v takomto zmysle nerealizovala, dochádzalo skôr k uzavretiu (*confinamiento – nútený pobyt/uzavretie*) celých miest a oblastí, nebudovali sa karanténne mestečká ani sa neposielali ľudia z hraníc do karantény, pretože takáto situácia návratu repatriantov v Španielsku nenastala, čo sa samozrejme odrazilo aj v jazyku: v slovenčine máme viac nových pomenovaní vzťahujúcich sa na karanténu, pričom v Španielsku sa používa len *confinamiento*. Zaujímavým novým výrazom v slovenčine je *pandemická OČR*, ktoré v španielčine neexistuje, pretože OČR nepoznajú. V španielčine sa vyskytujú pomenovania ako *fáza jeden* alebo *dva*, ktoré označujú uvoľňovacie fázy z tvrdého lockdownu, ktorý bol zavedený na jar. Na Slovensku situácia nebola taká vážna a hoci poznáme pomenovanie ako prvé alebo druhé kolo uvoľňovania opatrení, vyskytuje sa len sporadicky a vždy v plnom znení, zatiaľ čo v španielčine sa častým používaním výraz zjednodušil na *fázu jeden/dva*.

Obrazných pomenovaní sme našli viac v slovenčine, a to z dôvodu používania farieb na označenie bezpečných alebo ohrozených zón, škôl, krajín a dokonca minister zdravotníctva použil niekoľkokrát výraz *biela medicína* na označenie medicíny, z ktorej vyníma Covid. V Španielsku sa súvislosti s nárastom cien za pohrebné služby začal používať termín z ekonómie *burbuja funeraria* (z *burbuja inmobiliaria* – bublina na trhu s nehnuteľnosťami).

Vyššie uvedené potvrdzuje našu prvú domnienku, že viacсловných nových pomenovaní bude v korpuse najviac (42 zo 101).

Veľmi málo nových pomenovaní vzniklo slovotvornou motiváciou (10). Prefixáciou vznikol 1 ekvivalent, 2 španielske a 1 slovenský. Kompozíciou vznikol tiež jeden ekvivalent, 2 slovenské a 2 španielske pomenovania. Suffixácia sa v našom korpuse neobjavila. Takže slovotvornou motiváciou vzniklo 5 španielskych aj 5 slovenských pomenovaní. Tu sa nám nepotvrdila naša hypotéza, kde sme predpokladali viac nových jednotiek vytvorených slovotvornou motiváciou v slovenčine. Predpokladáme, že neskôr v budúcnosti sa objavia v slovenčine odvodené slová ako koronavírusový, karanténový a pod. Zatiaľ sme sa s takými derivátmi nestretli.

Sémantickou motiváciou vznikli len 3 lexémy: 2 španielske a 1 slovenská. Tu by sme upozornili na fakt, že obidve španielske pomenovania (*rastreadores* a *desescalada*) sa do slovenčiny prekladajú viacсловnými výrazmi viac-menej opisne.

Zaujímavými sa javia revitalizované pomenovania (spolu 5, 3:2)⁷. Patria sem slová ako *karanténa* alebo *repatrianti*, ktoré sa už v slovenčine prestali používať a podobne v španielčine ožil výraz *confinamiento* (*nútený pobyt*), ktorý sa používal v minulosti, ak bol niekto vyhostený alebo nútený niekde pobyvať, napr. v súvislosti s Napoleonom, ktorý bol prinútený zdržiavať sa na ostrove Sv. Heleny. V demokratických zriadeniach už tieto pomenovania stratili uplatnenie.

Čo sa týka výpožičiek z angličtiny, ako sme predpokladali, v slovenčine sa ich nachádzalo viac ako v španielčine (3:9). Výstižným príkladom toho, ako slovenčina bez výhrad prijíma anglicizmy, je názov PCR testu. Hoci v oboch jazykoch sa v písomnej forme skratka prebrala z angličtiny, v hovorenej forme sa hláskuje v slovenčine po anglicky /pí-sí-ár/ a v španielčine po španielsky /pé-sé-ere/.

Ďalšou početnou skupinou boli okazionálne pomenovania, spolu 22 (11:11). Ako sme už spomínali, ak zo slovenčiny vyjmeme pomenovania, ktoré sme našli len v jednom novinovom článku, pomer sa nám zmení na 11:3. V konečnom dôsledku však ide v každom prípade o druhú najpočetnejšiu skupinu (po viacсловných pomenovaniach).

Keďže v Španielsku bola situácia na jar v roku 2020 vážna a kritická, objavilo sa v španielskom jazyku mnoho hesiel povzbudzujúcich zdravotníckych pracovníkov, hasičov

⁷ Pri číselných referenciách uvádzame ako prvé španielsky počet a druhý slovenský.

a chorých. Jedno heslo je spoločné a pravdepodobne sa vyskytlo vo všetkých krajinách: *Zostaň doma!*

Na záver môžeme skonštatovať, že úplne nová situácia a realita vo svete sa odrazila podobne tak v slovenskom ako aj v španielskom jazyku. Počet nových pomenovaní bol v oboch jazykoch takmer rovnaký (rozdiel 1). Zo 101 jednotiek v korpuse bolo 12 pomenovaní ekvivalentných. Ostatné rozdiely vyplývajú z rozdielnych situácií a riešení situácie v oboch krajinách, keď sa museli pomenovať rozdielne skutočnosti, alebo z charakteru jazyka (španielčina sa viac bráni prenikaniu anglicizmov), slovenčina niekedy pomenúva opisne a španielčina našla nové pomenovanie. Rozdiely, ktoré sme očakávali, že vyplynú z rozdielnej typológie oboch jazykov, sa nepreukázali.

Literatúra

- ALVAR EZQUERRA, M. 2007. El neologismo español actual. In: *Léxico Español Actual, Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual, Venecia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005*. Venezia. Università Ca' Foscari, 11-36.
- ALVAR EZQUERRA, M. 1996. La formación de palabras en español. In: *Cuadernos de Lengua Española*. Madrid. Arco Libros.
- DOLNÍK, J. 2007. *Lexikológia*. Bratislava. Univerzita Komenského.
- GARCIA, S., MEILÁN, A., MARTÍNEZ, H. 2004. *Construir bien en español. La forma de las palabras*. Oviedo. Ediciones Nobel.
- GOMEZ-PABLOS, B. 2016. *Lexicología española actual*. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- GUERRERO RAMOS, G. 1995. Neologismos en el español actual. In: *Cuadernos de Lengua Española*. Madrid. Arco Libros.
- KIŠOVÁ, J.: Nové prístupy ku skúmaniu lexikálnych inovácií. In: *VARIA XVIII. Zborník z XVIII. medzinárodného kolokvia mladých jazykovedcov na Sigorde*. Prešov. Filozofická fakulta, s. 353 – 359.
- ORGÓŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2011. *Lexikológia slovenčiny*. Bratislava. Univerzita Komenského.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., VUZŇÁKOVÁ, K. 2009. *Dieta a slovotvorba*. Prešov. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- OLOŠTIAK, M. at al. 2015. *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- OTALOA OLANO, C. 2004. *Lexicología y semántica léxica*. Madrid:Ediciones académicas.
- 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, s. 42 – 54.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2017. Obraznosť v jazyku politikov a v jazyku o politike. In: *Jazyk a politika: na pomedzí lingvistiky a politológie II. Medzinárodná vedecká konferencia: zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie: 22.6.2017, Bratislava*. Bratislava. Vydavateľstvo EKONÓM, s. 171 – 181.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2015. Los neologismos estilísticos y la cognición. In: *LynX, roč. 41*. València. Universitat de València.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Lingvistika/Mária Spišiaková

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

Kontakt:

doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: maria.spisiakova@euba.sk

DIFERENCIAS EN LA DERIVACIÓN SUFIJAL COMO FUENTE DE POSIBLE INTERFERENCIA ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ESLOVACO

DIFFERENCES IN SUFFIX DERIVATION AS A SOURCE OF POSSIBLE INTERFERENCE BETWEEN SPANISH AND SLOVAK

BOHDAN ULAŠÍN

Abstract

Este artículo analiza las diferencias existentes en el uso de sufijos en equivalentes eslovacos y españoles, que se añaden al radical del mismo origen. La estructura morfológica de estas palabras es, por tanto, una fuente de interferencia interlingüística. Clasificamos subtipos específicos y observamos las tendencias generales a fin de ofrecer casos prototípicos de estas diferencias, incluyendo discrepancias como resultado de diferentes mecanismos de asimilación de préstamos en eslovaco y en español.

Palabras clave: español, eslovaco, interferencia, sufijación, asimilación gráfica y fónica.

Abstract

This article analyzes the existing differences in the use of suffixes in Slovak and Spanish equivalents, which are added to a lexical basis of the same origin. The morphological structure of these words are, therefore, a source of interlingual interference. We classify specific subtypes and observe the general tendencies to offer prototypical cases of these differences, including discrepancies as a result of different assimilation mechanisms of loanwords in Slovak and in Spanish.

Keywords: Spanish, Slovak, interference, suffixation, graphical and phonemic assimilation.

Introducción

Cuando se habla de la interferencia interlingüística o del fenómeno de los falsos amigos, se refiere sobre todo a la ilusión de una falsa analogía creada por la existencia de dos palabras del mismo origen en las dos lenguas, las cuales difieren notablemente en el nivel semántico: esl. *manifestácia* ‘demostración’ ≠ esp. *manifestación* ‘demonstración’. En este artículo vamos a hablar de un subtipo de esta analogía falsa en la que la parte “engañosa” es tan solo el sufijo, la terminación y no la raíz, la cual es idéntica (tomando aparte pequeñas diferencias ortográficas). Las dos lenguas analizadas en este caso es el eslovaco y el español, la perspectiva la del hablante nativo de eslovaco. Este estudio en el que pretendemos abordar las diferencias en el mecanismo lexicogenético concreto, tiene como objetivo principal detectar, analizar y clasificar los ejemplos más frecuentes y más notorios de las diferencias sufijales en los radicales del mismo étimo como fuente de interferencia interlingüística.

Los ejemplos que aparecen aquí provienen en su gran mayoría de los ejemplos reales de interferencia de los estudiantes eslovacos durante las clases impartidas por el autor de este estudio.

Hasta ahora han aparecido relativamente pocos trabajos dedicados a estas diferencias, por ejemplo un capítulo llamado “Problemas de la interferencia y otros escollos entre el español y el eslovaco”, publicado en 1996 por un hispanista eminente eslovaco Ladislav Trup en su monografía *Capítulos de la lexicología comparada*.

Empleo de sufijos distintos

He aquí los equivalentes sufijales más frecuentes que no se usan en todos los casos igual. Son sobre todo los sufijos de agente: *-ista, -or (-átor / -ador, -sor)*, de relación *-ano / -án, -oso / -ózny, -cional, -cionálny / -cional, -ívny / -ivo, -ický / -ico*, o sufijos de participio pasivo y activo: *-nt, -ntný / -nte, -do (-ado, -ido)*. Su presencia y uso productivo en las dos lenguas crea la mencionada ilusión de que la raíz del vocablo (muchas veces un internacionalismo que se halla en la mayoría de las lenguas europeas que se enseñan como lenguas extranjeras en Eslovaquia). Uno de los casos notables es el uso del sufijo de participio activo *-nt* en eslovaco en casos en los que el castellano prefiere el sufijo de agente *-or* (y no el equivalente *-nte*): *dirigent – director, producent – productor, špekulant – especulador, emitent – emisor, simulant – simulador*, etc.

a) sustantivos (o los que funcionan como sustantivos y adjetivos a la vez)¹: *ambulancia* ‘consultorio; centro de salud’ – *ambulatorio*², *anonymita – anonimato, Arktída – Ártico, bašta* ‘fortificación’ – *bastión, biatlonista – biatleta, bipolarita – bipolarismo, celiatik – celíaco, dezinfekcia – desinfectante, dirigent – director*³ (de orquesta), *dominancia – dominio, emulgátor – agente emulsivo, eskalácia – escalada, galejník – galeote, gurmán – gourmet, konzervatívny, konzervatívec – conservador, emitent – emisor, exulant – exiliado, historik – historiador, inventúra – inventario, kastaňety – castañuelas, kompliment – cumplido, konvertita – converso, lokomotíva – locomotora*⁴, *mafíán – mafioso, milicionár – miliciano, modelárstvo – modelismo, producent – productor, repetent – (alumno) repetidor, špekulant – especulador, triatlonista – triatleta, románik – romance (milostný románik - romance amoroso), laxatívum – laxante*⁵, *monokultúra – monocultivo, sedatívum – sedante, simulant – simulador, toreádor – torero*⁶, *vitráž – vitral*, etc.

En caso de algunos sustantivos abstractos, científicos, de disciplinas deportivas terminados en *-ika*, el español usa el sufijo *-ismo*: *atletika – atletismo, cyklistika – ciclismo, erotika – erotismo, exotika – exotismo, symbolika – simbolismo*, etc.

b) adjetivos⁷: *antagonistický – antagónico, anti-/protimonopolný – antimonopolístico, deficitný – deficitario (deficitný rozpočet – presupuesto deficitario), devastačný – devastador, evolučný – evolutivo, harmonický – armonioso, Kaspické more – Mar Caspio, katastrofický – catastrofista (katastrofické predpovede – predicciones catastrofistas), kompenzačný – compensatorio, imunitný – inmune, infekčný – infeccioso, kardinálsky – cardenalicio (kardinálske kolégium - colegio cardenalicio), komediálny – cómico, kompromitujúci – comprometedor (kompromitujúce fotky – fotos comprometedoras), markantný – marcado, melodioso – melodický, monarchistický – monárquico, operný – operístico, reflexný – reflectante, perverzný – pervertido, mediálny – mediático (mediálna hviezda – estrella mediática), konšpiračný – conspiratorio, kontraproduktívny – contraproducente, relaxačný –*

¹ A veces la palabra eslovaca es polisémica y tiene más opciones de traducción, en tal caso podemos introducir la definición semántica o poner entre paréntesis una combinación biverbal típica usada en la acepción correspondiente.

² En el sentido de ‘transporte de enfermos’ el sufijo es idéntico: *ambulancia*.

³ La palabra *dirigente* significa ‘que dirige’ (*riadiaci, vedúci*).

⁴ O también *máquina*.

⁵ Existe la forma *laxativo*, pero es un adjetivo (esl. *laxatívny*).

⁶ Se usa también *toreador*, pero es minoritario.

⁷ En varios casos se puede usar en sintagmas biverbales castellanos también la estructura *prep. + N* en vez del adjetivo mencionado: *operístico, de ópera*.

relajante (relaxačná hudba - música relajante), stacionárny – estático (stacionárny bicykel – bici estática), etc.

De los casos arriba expuestos podríamos separar un las diferencias palabras/lexemas diferentes? debidas al fenómeno de los derivados híbridos. En una de las dos lenguas en cuestión el préstamo es íntegro (raíz + sufijo tomados de la lengua de origen) y en el otro se trata de radical importado + sufijo sustituido⁸: *antidoping – antidopaje* (< ingl. *antidoping*), *boxer – boxeador* (< ingl. *boxer*), *frakovanie – fracking* (< ingl. *fracking*), *hamburger – hamburguesa* (< ingl. *hamburger*), *server – servidor* (< *server*), *kongresman – congresista* (< *congressman*), *džudista – judoca* (< japonés *jūdō-ka*), *karatista – karateca* (< japonés *karate-ka*), etc.

Varias terminaciones de la nomenclatura química no concuerdan, por ejemplo, las sales de los hidrácidos terminan en *-id* en eslovaco y en *-uro* en español: *fluorid – fluoruro, chlorid – cloruro, kyanid – cianuro, sulfid – sulfuro; barbituráty – barbitúricos; glutaman – glutamato, etc.*

En caso de las formas del participio pasado o del sufijo de agente a veces no corresponden las formas con *-t-* (forma latinizante) y con *-d-* (forma castellanizada): *diktát – dictado, generátor – generador, koordináta – coordenada, radiátor – radiador, reformátor – reformador, soldateska – soldadesca, serenáda – serenata, etc.*

Otro sufijo que cabe destacar es el sufijo francés de agente de la acción⁹ *-eur*. Mientras que en eslovaco su uso es relativamente corriente (*-eur > -ér*), en español le corresponden en la mayoría de los casos varios sufijos castellanos (*-ero, -or, -ista, -ario*). La explicación es que el término en eslovaco es un préstamo del francés que mantiene su sufijo, mientras que en español, lengua romance genéticamente emparentada con el francés, se trata de calcos del francés a través de radicales compartidos heredados del latín y el empleo de sufijos domésticos: *absentér – absentista, adaptér – adaptador, amatér – amateur, bankér – banquero, dekoratér – decorador, dezertér – desertor, diskutér – discutidor, ekvalizér – ecualizador, exportér – exportador, interiér – interior, investor – inversionista, kompostér – compostadora, likér – licor, masér – masajista, montér – montador¹⁰, pozér – posero, promotér – promotor, provokatér – provocador, rentiér – rentista, reportér – reportero, retardér – retardador, sabotér – saboteador, solitér – solitario, tatér – tatuador, etc.*

Luego tenemos un grupo bastante numeroso de sustantivos que designan oficio, profesión, en los que el español opta por el sufijo *-ista*¹¹, a diferencia del eslovaco: *akcionár – accionista, alergik – alergista, analytik – analista, anesteziológ – anestesista, apologét – apologista, archivár – archivista, diverzant – diversionista, duelant – duelista, ekológ – ecologista, ekonóm – economista, genetik – genetista, higienik – higienista, intervent – intervencionista, ironik – ironista, katechéta – catequista, kolaborant – colaboracionista, komentátor – comentarista, kontraktor – contratista, progresívec – progresista, prozaik – prosista, etc.* Hay también casos opuestos, aunque mucho más escasos: *ateista – ateo, komparzista – comparsa, sadista – sádico. etc.*

⁸ No incluimos las parejas tipo: *sondáž – sondeo* (< fr. *sondaje*), dado que en eslovaco tenemos también la derivación híbrida (con el sufijo doméstico): *sondovanie* (y en español también existe el préstamo íntegro: *sondaje*).

⁹ A veces sirve también de sufijo de relación.

¹⁰ Hay otras opciones de cómo traducirlo (instalador, mecánico), en el texto elegimos solo el de la misma raíz.

¹¹ Aparte de la profesión significa también ‘partidario de’, ‘persona inclinada a’.

En la formación de verbos el número de sufijos verbalizadores está limitado, es un inventario cerrado (Lang, 1992: 213). Según nuestra experiencia, los eslovacos fallamos a menudo en determinar el equivalente del sufijo eslovaco *-ovat'*: puede ser *-ar* o *-ear*. Normalmente forman verbos a partir de bases nominales, en muchos casos estas bases son préstamos:

-AR: *asfalto* → *asfaltar* 'asfaltovat', *bloc* → *blocar* 'blokovat', *esprint* → *esprintar* 'šprintovat', *parásito* → *parasitar* 'parazitovat', *test* → *testar* 'testovat', etc.

-EAR: *Facebook* → *feisbuquear* 'feisbúkovat', *sabotear* 'sabotovat', *fantasía* – *fantasear* 'fantazirovat', *piloto* → *pilotar* 'pilotovat', *post* → *postear* 'postovat', *spoilear* 'desvelar el final de una película, libro, spoilovat', *torpedo* → *torpedear* 'torpédovat', *tunear* '(vy)túnovat', *WhatsApp* → *whatsappear* 'whatsappovat', etc.

Otras diferencias en el sufijo de los verbos del mismo radical: *aklimatizovat'* – *aclimatar*, *konkretizovat'* – *concretar*

Diferencias por asimilación gráfica y gramatical

Los sustantivos extranjeros se asignan a una de las dos opciones de la categoría de género en español, masculino o femenino. El género original es el criterio relevante solo en caso del género natural de los vocablos que designan tipos humanos (Gómez Capuz, 2005: 22): *čírlíderka* – *la cheerleader*, *madam* – *la madame*, *gangster* – *el gánster*, *kápo* – *el capo*, etc. El criterio más productivo en español es tomar el género del equivalente o parásinónimo con el que se suele asociar (Gómez Capuz, 2005: 22), mientras que en eslovaco la forma del préstamo (si termina en *-a*, femenino, en *-o*, neutro y si en una consonante, masculino): *manga f* 'dibujos japoneses' – *manga m* (*el dibujo, el cómic*) < japonés *manga*, *vodka f* – *vodka m* (*el aguardiente*) < ruso *vodka*, *butik m* – *boutique f* (*la tienda*) < fr. *boutique*, *start-up m* – *start-up f* (*la empresa*) < ingl. *start-up*, *Gestapo n* – *Gestapo f* (*la policía*) < al. *Gestapo*, etc. A continuación ofrecemos más préstamos¹² a los que se les han asignado géneros diferentes, a veces se les agrega la terminación prototípica del género en cuestión o cambia la terminación original: *bank* (*en naipes*) *m* – *banca f* (< it. *banca*¹³), *bankrot m* – *bancarrota f* (< it. *bancarrota*), *citát m* – *cita f* (< derivado del lat. *citāre*), *dividenda f* – *dividendo m* (< lat. *dividendus*), *feromón m* – *feromona f* (< ingl. *feromone*), *freska f* – *fresco m* (< it. *fresco*), *hormón m* – *hormona f* (< ingl. *hormone*), *idyla f* – *idilio m* (< lat. *idyllium* < gr. *eidyllion*), *inkubátor m* – *incubadora f* (< derivado del lat. *incubare*), *kalvária f* – *calvario m* (< lat. *calvarium*), *karambol m* – *carambola f* (< port. *carambola*), *kométa f* – *cometa m* (< lat. *comēta*), *lecitín m* – *lecitina f* (< fr. *lécithine*), *libido n* – *libido f* (< lat. *libīdo*), *mačeta f* – *machete*¹⁴ *m* (diminutivo de *macho*), *metóda f* – *método m* (< gr. *méthodos*), *mozaika f* – *mosaico m* (< lat. *mosaicum*), *panika m* – *pánico m* (< lat. *panicus* < gr. *panikós*), *patent m* – *patente f* (< lat. *patens*, *-entis*), *rola f* – *rol m* (< ingl. *role*), *skafander m* – *escafandra f* (< fr. *scaphandre*), *synoda f* – *sínodo m* (< lat. tardío *synodus* < gr. *sýnodos*), *šou f* – *show m* (< ingl. *show*), *štanda f* – *estandarte m* (< fr. *standart*), *štuka f* – *estuco m* (< it. *stucco*), *uniforma f* – *uniforme m* (< lat. *uniformis*), *variant m* – *variante f* (< derivado de *variari*), *volej m* – *volea f* (< ingl. *volley*), etc.

A veces el género es idéntico en las dos lenguas analizadas, si bien las terminaciones son diferentes debido a diferentes procesos asimilatorios. El español en general admite pocas consonantes al final de la palabra (*-s*, *-z*, *-d*, *-l*, *-n*). Una de las soluciones en caso de los préstamos es añadir una vocal (paragoge vocálica): ingl. *block* > *bloque*, pero en muchos casos

¹² En caso de términos de origen latín, se trata de préstamos en eslovaco y cultismos en español, no son préstamos propiamente dichos por ser el latín la "fase anterior" del castellano.

¹³ En eslovaco el italianismo llegó a través del francés, de ahí la eliminación de la vocal: esl. *bank* < fr. *banque* < it. *banca* (Králik, 2015, 61).

¹⁴ Un internacionalismo de origen español, es préstamo solo en eslovaco.

la fonología extranjera ha predominado y se establecieron nuevas consonantes finales (Gómez Capuz, 2005: 21): *pop*, *clip*, *robot*, *club*, *rock*, *sándwich*, *windsurf*, *test*, etc. A veces hay vacilación: *film* / *filme*, *bistec*/*bisté*. Como se dan los dos casos (la consonante al final o la paragoge), el hablante eslovaco ve los mecanismos asimilatorios como impredecibles. La lengua eslovaca tiene más facilidad en aceptar palabras de la consonante final, en español se interpreta muchas veces como “fonología forzada” (Lapesa, 1977) y la paragoge es una solución corriente¹⁵: *bloger* - *bloguero*, *blok* - *bloque*, *druid* - *druida*, *fjord* - *fiordo*, *rang* - *rango*, *redingot* - *redingote*, *sorbet* - *sorbete*, *rabín* - *rabino*, *samaritán* - *samaritano*. Un subgrupo lo forman los helenismos masculinos que en español mantienen la *-a* final griega (en eslovaco la *-a* se elimina a fin de asemejar el préstamo a la forma prototípica de los sustantivos masculinos): *melanóm* - *melanoma*, *frazém* - *frasema*, *foném* - *fonema*, *morfém* - *morfema*, etc.¹⁶

Otra solución es eliminar la consonante final, recurso habitual con los galicismos, dado que en muchos casos esa consonante final en francés ya no se pronunciaba): *korzet* - *corsé* (< fr. *corset*), *parqué* - *parketa* (< *parquet*), *kabaret* - *cabaré* (< *cabaret*)¹⁷, *kapota* - *capó*. Hay evidencia de que se aplica también a algún anglicismo: *tiket* - *tique* / *ticket*¹⁸ (< ingl. *ticket*).

En un caso se ha dado tanto la eliminación como la paragoge con una diferenciación semántica: *bufete* ‘despacho de un abogado’, *bufé* ‘comida diversa’ - esl. *buffet* (< fr. *buffet*).

En ciertos casos el préstamo termina en las dos lenguas en una vocal, solo que las vocales varían: *katastrofa* - *catástrofe*, *plejáda* - *pléyade*.

A veces se emplea la forma del plural como forma del singular en eslovaco. Es el caso de los anglicismos en los que la *-s* no se siente como marca del plural¹⁹ y se reduplica al añadir la desinencia eslovaca *-y*: *komiks sg.* - *cómic sg.*, *komiksy pl.* - *cómics pl.* (< ingl. *comics*).

De vez en cuando se complica la situación dado que a una opción sufijada le equivalen dos o más en la otra lengua. Pueden ser sinónimos (colocables en diferentes contextos o intercambiables libremente): *arabský* - *árabe* (*caballo*, *idioma*); *arábig* (*número*, *Mar*); *dominikán* - *dominico* / *dominicano*; *hystéria* - *histeria* / *histerismo*; *informátor* - *informante* / *informador*; *internácia* - *internación* / *internamiento*; *kaukazský* - *caucasiano* (*lengua*) - *caucásico* (*raza*), *maratónec* - *maratonista* / *maratoniano*, etc. O a veces se trata de una palabra polisémica: *lluvioso* - *daždivý* (*paisaje lluvioso*), *dažd'ový* (*bosque lluvioso*); *granát* - *granada* ‘arma explosiva’; *granate* ‘piedra semipreciosa’, *urán* / *Urán* - *uranio* ‘elemento químico’; *Urano* ‘planeta’, etc.

Sufijo en eslovaco vs. sufijo cero en español

No podemos dejar aparte los casos en los que la derivación sufijal es presente solo en una de las lenguas y en la otra no: *kontrareformácia* - *la contrarreforma*, *osemtisícovka* - *el ochomil*, *päťročiak* - *un cinco años* (*caballo*), *tapiséria* - *el tapiz*, *termoska* - *el termo*, etc. Destacan aquí muchos anglicismos que, a diferencia del castellano, se asimilan a los sustantivos

¹⁵ En algunos anglicismos la vocal se escribe, pero no lega a pronunciarse, en español sí: *folklór* - *folclore* < ingl. *folklore* [ˈfəʊk.lɔː].

¹⁶ A veces la terminación *-a* se mantiene en eslovaco, en tal caso se le asigna el género femenino: *sintagma f* - *sintagma m*, *teoréma f* - *teorema m*, etc.

¹⁷ Cabe decir que en estos casos se acepta en español también la grafía original: *corset*, *parquet*, *cabaret*.

¹⁸ En Colombia y algunos países centroamericanos se ha adaptado la paragoge: *tiquete* (rae.es/dpd/tique [30.10.2020]).

¹⁹ Es también el caso del eslovaco *čips sg.*, *čipsy pl.* ‘patatas fritas de bolsa’. Curiosamente en el significado de ‘circuito integrado’ la reduplicación no se da: *čip*, *čipy*.

eslovacos al agregarles un sufijo sustantivador: *appka* – *la app*, *bombera* – (*cazadora*) *bomber*, *boxerky* – *los bóxer*, *fanúšik* – *el fan*, *gupka* – *el guppy*, *kameraman* – *el cámara*.

También es frecuente que en la moción la terminación femenina se añade solo en eslovaco: *čírlíderka* – *la cheerleader*, *kancelárka* – *la canceller*, *líderka* – *la líder*, *modelka* – *la modelo*, *striptérka* – *la stripper*, etc. Igual es mucho más productiva la sufijación en el acortamiento o unverbización del lenguaje coloquial: *Svätobernardský pes* → *bernardín* – *perro de san bernardo* → *el san bernardo*; *epidurálna anestézia* → *epidurálka* – *anestesia epidural* → *la epidural*, *Morseova abeceda* → *morzeovka* – *código morse* → *morse*, *osobný vlak* → *osobák* – *tren de cercanías* → *el cercanías*, *profesor* → *profák* – *profesor* → *profe*, etc.

Sufijo en español vs. sufijo cero en eslovaco

Se añade un sufijo en español mientras que en eslovaco no: *arzen* – *arsénico*, *bilingvista* – *bilingüe*, *diagnóza* – *diagnóstico*, *diplomat* – *diplomático*, *dokument* – *documental*, *kaučuk* – *caucho*, *kazuár* – *casuario*, *mangán* – *manganeso*, *neolit* – *neolítico*, *paleolit* – *paleolítico*, *princ* – *príncipe*, *seriál* – *serie*, *trópy* – *trópicos*, etc.

Un subgrupo lo forman las expresiones de la estructura N+N, donde el segundo consituyente nominal equivale a un adjetivo antepuesto en eslovaco que se deriva con un sufijo adjetivador: *laserový lúč* – *rayo láser*, *detoxikačná diéta* – *dieta detox*, etc.

Conclusiones

Al ámbito de la interferencia interlingüística podemos incluir también el fenómeno de las diferencias afijales. En concreto ciertos sufijos diferentes o la ausencia del sufijo en una de las dos lenguas en cuestión. Podríamos hablar en este caso de falsos amigos parciales en los que la ilusión de que se use el mismo sufijo puede dificultar, a veces considerablemente, la comprensión. De los ejemplos recopilados se ven ciertas tendencias, por ejemplo, el uso más extendido del sufijo *-ista* en español en los sustantivos de ocupación o profesión (*analytik* – *analista*), la casi ausencia del sufijo de origen francés *-eur* y su sustitución por un sufijo, que a su vez es corriente en eslovaco (*provokatér* – *provocador*).

En el caso de los sustantivos importados de otras lenguas hemos observado que los mecanismos asimilatorios en castellano cambian la terminación del préstamo con mayor frecuencia por razones fónicas (facilitar la pronunciación), los dos mecanismos más usados son la paragoge vocálica (*block* > *bloque*) y la eliminación de la consonante final (*ticket* > *tique*). Por otro lado se nota que en eslovaco hay más cambios a nivel morfológico, se usa en mucha mayor medida la sufijación sustantivadora para reafirmar la categoría de sustantivo y conferirle al préstamo la terminación típica de un sustantivo eslovaco (*appka* – *la app*).

Las diferencias de este tipo son una fuente frecuente de los descuidos y usos erróneos y el objetivo de este artículo ha sido presentar y clasificar los casos más frecuentes.

Bibliografía

- Diccionario panhispánico de dudas*. Available on: <https://www.rae.es/dpd/GÓMEZ>
- CAPUZ, J. 2005. *La inmigración léxica*. Madrid: Arco Libros.
- KRÁLIK, Ľ. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda.
- LANG, M. F. 1992. *Formación de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- LAPESA, R. 1977. Tendencias y problemas actuales de la lengua española. In: *Comunicación y lenguaje*, Madrid, págs. 373-380.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. *El español actual. La unidad y la variedad*. Nümbrecht: Kirsch-Verag.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Lingvistika/Bohdan Ulašín

TRUP, L. 1996. *Capítulos de la lexicología comparada*. Bratislava: Stimul.

Contact:

doc. Mgr. Bohdan Ulašín, PhD.

Universidad Comenius de Bratislava

Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Románicas

Gondova 2, 811 02 Bratislava 1, Eslovaquia

Email: bohdan.ulasin@uniba.sk

NÁZVY FARIEB V RUSKEJ A SLOVENSKEJ SLOVOTVORBE

NAMES OF COLORS IN RUSSIAN AND SLOVAK WORD FORMATION

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt

Príspevok je venovaný pomenovaniu farieb v ruskom a slovenskom jazyku. Sústreďuje sa na tzv. názvy základných farieb v ruskom jazyku a ich slovenské ekvivalenty, polysémiu týchto názvov a ich využitie v slovotvorbe v oboch porovnávaných jazykoch. Príspevok poukazuje na paralely a rozdiely v tvorení nových slov od týchto názvov v ruštine a v slovenčine, pričom sa sústreďuje najmä na prenesené významy, pomocou ktorých tieto lexémy nepomenúvajú farebnosť objektov, ale iné ich vlastnosti, a zároveň upozorňuje na vzájomné vzťahy, do ktorých vstupujú pomenovania farieb prostredníctvom svojej polysémie a jej realizácie v odvodených a zložených slovách a vo viacslovných pomenovaniach.

Kľúčové slová: názvy základných farieb, polysémia, slovotvorba, viacslovné pomenovania, rusko-slovenské porovnanie.

Abstract

The article is devoted to the names of colors in Russian and Slovak. It focuses on the so-called basic colors terms in the Russian language and their Slovak equivalents, their polysemy and the use of these names in word formation in both compared languages. The paper points out the parallels and differences in the formation of new words from these color names in Russian and Slovak, focusing mainly on their transferred meanings, by which these lexemes do not refer to the color of objects but their other qualities, and also draws attention to mutual relations the names of colors enter through their polysemy and its realization in derived and compound words and in multiword names.

Key words: basic colors terms, polysemy, word formation, multiword names, Russian-Slovak comparison.

Úvod

Farby obklopujú človeka v prírodnom i v kultúrnom svete v rámci individuálneho života jednotlivca i ľudskej existencie vôbec a vstupujú i do jazyka ako jedného zo základných zjednocujúcich prvkov geograficky, geneticky i jazykovo spojeného etnika. Farebnosť objektov jazyk spočiatku pomenúva priamym i skrytým prirovnaním k frekventovaným objektom ako reprezentantom istého farebného odtieňa (byť *ako mlieko – mliečny, ako nebo – nebový, ako tráva – trávový* a pod.) a neskôr prostredníctvom špeciálnej lexiky. Pomenovania farieb sa v jednotlivých jazykoch objavovali postupne a predpokladá sa, že aj v istom poradí, ktoré odráža spätosť jazykových prostriedkov s mimojazykovou realitou (porovnaj Vasilevič, 2005, s. 16 – 17).

Keďže prvky farebného spektra majú i kultúrnu a symbolickú hodnotu, názvy farieb neslúžia len na pomenovanie farebnej charakteristiky objektu, ale získavajú ďalšie významy. Významovej nasýtenosti lexém pomenúvajúcich základné farby v ruštine sa venujú viaceré štúdie i monografické publikácie, ktoré analyzujú škálu významov daných lexém, ako aj charakteristiku kultúrnych konotácií ich použitia vo viacslovných pomenovaniach predovšetkým frazeologického charakteru (napr. Solodilova, Ščerbina, 2011; Zavjalova, 2011; Markova 2016).

V príspevku sa venujeme lexike slúžiacej na pomenovanie farieb v ruštine a v slovenčine, pričom upozorníme na niektoré paralely i rozdiely v rámci rusko-slovenského porovnávacieho plánu i v rámci slovanských jazykov. Budeme sa venovať viacvýznamovosti pomenovaní základných farieb v ruštine a v slovenskom jazyku. Spektrum sémantických príznakov, ktoré ruské prídavné mená pomenujúce farby a ich slovenské ekvivalenty vyjadrujú, potvrdíme či doplníme a rozšírime analýzou využívania pomenovaní farieb v slovtvorbe, pričom si budeme všímať, ako sa pri tvorení nových slov uplatňujú priame i prenesené významy jednotlivých názvov farieb.

Cieľom štúdie je predstaviť výsledky lexikálno-sémantickej analýzy skupiny lexikálnych jednotiek, predovšetkým prídavných mien a od nich odvodených prísloviak, pomenujúcich v základnom význame farebný odtieň ako vlastnosť objektu. Dané lexémy skúmame z aspektu realizácie ich jednotlivých významov v slovtvorbe, pričom sa snažíme nájsť a upozorniť na vzťahy komplementárnosti alebo opozície, ktoré pomenovania farieb vytvárajú. Sústreďujeme sa na situáciu v ruštine ako východiskovom jazyku, pričom existujúce vzťahy ruských lexém porovnávame so stavom v slovenčine. Vychádzame zo synchronného opisu jednotlivých významov polysémických lexém vo výkladových slovníkoch ruského a slovenského jazyka, ktorý však v nevyhnutných prípadoch rozširujeme o diachrónny pohľad na problematiku. Uvádžame i rozsah a charakter využitia jednotlivých lexém v slovtvorbe, pričom sa náš záujem sústreďuje predovšetkým na realizáciu prenesených významov lexémy, ktoré súvisia s pomenovaním farebného odtieňa len sprostredkovane, alebo je ich vzťah na synchronnej rovine zastretý. Významy lexém slúžiacich na pomenovanie farieb uvádzame podľa materiálov výkladových slovníkov ruského a slovenského jazyka a prekladových rusko-slovenských slovníkov. Materiály vyexcerpované z jazykovedných príručiek dopĺňame jazykovým materiálom z ruského národného korpusu a korpusu ARANEA.

Základné pomenovania farieb v ruštine a v slovenčine

Základné pomenovania farieb spektra sú v ruštine *белый, черный, серый, красный, синий, голубой, зеленый, желтый, оранжевый, фиолетовый, розовый* a *коричневый* a v slovenskom jazyku majú nasledujúce ekvivalenty: *biely, čierny, sivý, červený, modrý, belasý, zelený, žltý, oranžový, fialový, ružový a hnedý*. Odvodené adjektíva pomenujúajú v slovenčine adjektíva *fialový* (odvodený od názvu kvitnúcej rastliny fialky) a *ružový* (od názvu ruže). V ruštine sú odvodené pomenovania farieb *коричневый* (pôvodne od *корица*, škorica), *розовый* (od *роза*, ruža). V prípade názvu *hnedý* sa tvar adjektíva *коричневый* odlišuje od prídavného mena s významom *škoricový* (*коричный*) a jeho vzťah k lexéme *корица* je synchronne zastretý.

Osobitné miesto v tomto ohľade patrí lexéme *красный*, ktorá má okrem významu *červený* v ľudovej slovesnosti a v historickej ruštine význam *krásny, pekný* (v tomto význame predovšetkým v parémiách), svedčia o tom i odvodené slová *краса, красота, красавец/красавица*. Ako poukážeme nižšie, v odvodených slovách i vo viac-slovných pomenovaniach s komponentom *красный* môžeme identifikovať i ďalší sémantický príznak, ktorý sa v tejto lexéme realizuje.

Ostatné názvy farieb sú slovtvorne nemotivované. *Оранжевый* – *oranžový* sa synchronne nepociťuje ako odvodené slovo a nemá synchronne vzťah k substantívu *pomaranč*, v ruš. *апельсин*.

Ako vyplýva z frekvencie adjektív slúžiacich na pomenovanie farieb v textoch korpusu, v ruštine i v slovenčine sú najfrekventovanejšie pomenovania pre bielu a čiernu farbu, po ktorých nasleduje pomenovanie červenej farby.

Rozdielna frekvencia niektorých lexém v ruštine a v slovenčine nesúvisí s „popularitou“ istých farieb, ale s rozsahom sémantických príznakov, ktoré názvy farieb vyjadrujú, alebo so vzťahmi, do ktorých názvy farieb vstupujú v konkrétnom jazyku. Napríklad

niektoré sémantické príznaky vyjadrované v ruštine lexémou *серый* sa v slovenčine vyjadrujú pomocou lexémy *šedivý* (výskyt v korpuse 3.80 na milión lém) a nie *sivý*. Obe lexémy *sivý* i *šedivý* majú význam ‚jednotvárnny, nevýrazný‘, na rozdiel od ruštiny sa vo význame ‚banálny‘ či ‚nevzdelaný, nekultúrny‘ však v slovenčine nepoužíva žiadne z pomenovaní farieb, čo sa iste prejavuje i na nižšej frekvencii slov. lexémy *sivý* v porovnaní s jej ruským ekvivalentom. Na základe frekvencie je tiež zjavné, že v slovenskom jazyku nespisovná lexéma *šedý* (v korpuse slovenských textov má výskyt 16.40 lémy na milión) sa nesprávne ale pomerne často používa namiesto adjektív *sivý* (i *šedivý*). Ani v ruštine lexéma *серый* nie je jediná na pomenovanie sivého odtieňa. Ruský jazyk má tiež lexémy *сизый* (tmavosivý, modrosivý, výskyt v korpuse 0.70 na milión) a *сивый* (sivý, popolavosivý o koni, šedivý o vlasoch i človeku, zošednutý, 0.30 na milión).

Rozdiel medzi porovnávanými jazykmi je i vo frekvencii výskytu pomenovaní modrých odtieňov – v ruštine *синий* a *голубой*, v slovenčine *modrý* a *belasý*. Existencia rozdielnych názvov pre svetlú a tmavú modrú farbu sa zvyčajne chápe ako špecifikum slovanských jazykov (Vasilevič, 2005, s. 42 – 51), napr. v ruštine je *синий* a *голубой*, v ukrajinčine *синій* a *блакитний/голубий*, srbský jazyk má protiklad *модар – плав*, bulharský jazyk *син – небесен*. V poľskom jazyku sa používajú v tomto význame lexémy *niebieski* a *błękitny*, v slovenčine *modrý* a *belasý*. V poľskom jazyku pomerne zriedkavý výskyt lexémy *бłękitny* (slov. *belasý*) oproti lexéme *niebieski* – ktorá však vyjadruje i význam ekvivalentný so slov. *nebeský* – korešponduje so slovenčinou, v ktorej je pomenovanie svetlomodrej farby pomocou lexémy *belasý* na ústupe a vo voľných i ustálených slovných spojeniach je frekventovanejšie pomenovanie *modrý*: oproti poľskému *бłękitна кrew*, *niebieskie/бłękitне береты/кепмы* slov. *modrá krv*, *modré prilby/barety*, v ruštine *голубая кровь*, *голубые береты/каска*. V českom jazyku sa na rozdiel od slovenčiny a češtiny používa na pomenovanie odtieňov modrej len lexéma *modrý* (*světlomodrý* a *tmavomodrý*).

Ďalšou farbou, v pomenovaní ktorej je medzi ruštinou a slovenčinou rozdiel, je hnedá. Frekvencia rus. adjektíva *коричневый* je výrazne nižšia než výskyt jej slovenského ekvivalentu. Dôvodom je používanie viacerých názvov pre túto farbu v ruštine. Kým v slovenčine sa na pomenovanie tohto farebného odtieňa používa len lexéma *hnedý* (frekvencia v korpuse 30.80 na milión lém), v ruštine sa v istých kontextoch okrem *коричневый* (výskyt 17.10 na milión lém v korpuse) používajú i iné pomenovania: *бурый* (výskyt 5.10 na milión) o farbe so sivastým odtienkom predovšetkým v odborných pomenovaniach – *бурый медведь*; *бурая почва/бурозём*; *бурый уголь*, adj. *буроугольный*; ďalej adj. *гнедой* (0.10 na milión), *гнедая лошадь*, o farbe koňa, a tiež *карий* (frekvencia 1.90 na milión) – *кареглазый*, o farbe (ľudských) očí alebo srsti koňa. V ruštine i v slovenčine sa tiež používa pomenovanie *гаштановый – каштановый* o červenohnedom odtieni vlasov i iných objektov.

Pomenovania farieb v slovtvorbe

Ruská lexéma *белый* a jej slovenský ekvivalent *biely*

- *белобрысый* i *белокурыый* – hovor. blondák; plavovlasý;
- *белолиций* – bielolíci, s bielou (svetlou) tvárou;
- *белобокый* – bieloboký, napr. *белобокая сойка* (straka bieloboká);
- *белогрудый* – s bielou hrud'ou;
- *беловолосый* i *белоголовый* – majúci biele, šedivé alebo plavé vlasy, bielovlasý, svetlovlasý;
- *белокровие* – leukémia;
- *белобилетник* – hovor. neodvedenec;
- *белоручка* – hovor. iron. fajnovka;
- *белогвардеец* – bielogvardejec;
- *белоэмигрант* – biely emigrant;

- *белодеревец* i *белодеревицик* – výrobca drevených výrobkov bez povrchovej úpravy a bez leštenia (opoz. *краснодеревец*, ktorý zhotovuje drahý nábytok);
- *белотрон* – biela stopa, obdobie lovu koncom jesene a začiatku zimy po snehu (op. *чернотрон*);
- *белизна* – belosť, beloba (farebný odtieň);
- *белила* – beloba (farbivo);
- *белуга, белуха* – bieluha (morský cicavec);
- *беляк* – 1. zajac belák i 2. pejor. bielogvardejec;
- *белянка* – (motýľ) belások;
- *белок*¹ – 1. bielok (vaječný), 2. bielko (oka), 3. bielkovina 4. večne zasnežené končiare hôr (Kuznecov); alebo *белок*¹mn. *белки* – bielkovina; *белок*² – bielok, bielko (Ožegov);
- *беловой* – prepísaný z prvopisu, čistopisný;
- *беловик* – čistopis (opozitum *черновик*)

Zložené slová, ktoré vyjadrujú bielu farbu istého objektu alebo tela (časti tela) a využívajú adj. *белый* v priamom význame, majú prvú časť v podobe *бело-*, *бел-* pomenujúcu farbu objektu blízku snehu či mlieku, sivý (šedivý) odtieň vlasov alebo srsti, alebo sú odvodené od viacslovných pomenovaní, napr. *белая армия*. Pomenovanie svetlého (nie šedivého) odtieňa vlasov pomocou zloženého slova s komponentom *bielo-* sa v slovenčine nevyskytuje, porovnaj rus. *белобрысый, белокурый, белоголовый* oproti slov. *blond, plavovlasý, svetlovlasý*; tento význam bol však motivujúcim pri tvorbe slov. adj. *belavý* (sfarbený dobiela, svetlosivý), *pobelavý*, od *belavý* je tiež odvodené subst. *beláň* na pomenovanie chlapca s veľmi svetlými vlasmi i zvieraťa s bielou (svetlou, svetlosivou) srst'ou či perím, či *belások*, motýľ bielej až žltkavej farby. Motivácia explicitne vyjadreným pomenovaním svetlého odtieňa srsti, peria alebo kože zvierať je pri tvorbe substantív v slovenčine častejšia než v ruštine: na rozdiel od ruštiny má slov. *belák* ako ekvivalent ruského *беляк* o niečo širší význam (biely zajac alebo pes alebo i zviera vôbec), slov. lexémy *belica* (ryba), *beláň, belko, beluš* nemajú ruský ekvivalent.

S odvodeným adjektívom *беловой* (v spis. ruskom jazyku ‚čistopisný, definitívny‘) sa v hovorovej ruštine môžeme stretnúť v súvislosti s pomenovaním posledného štádia dokončovania bytu vo viacslovnom pomenovaní *беловая (предчистовая) отделка квартиры* – byt v záverečnej fáze dokončenia, pripravený na nast'ahovanie. Okrem *беловой отделки* existuje tiež *черновая о.* – holobyť a ako medzistupeň i *серая о.* V inom kontexte vo viacslovnom pomenovaní *бумажно-беловая продукция* toto adjektívum slúži na pomenovanie druhu papierenských výrobkov (napr. zápisníky, poznámkové bloky, zošity a pod.). Slovenčina nemá ekvivalent pre adjektívum *беловой*, čo je v súlade s absenciou sémantického príznaku čistý v lexikálnom význame pomenovania *biely*. Od adjektíva *беловой* je ďalej odvodené substantívum *беловик* ako pomenovanie definitívnej verzie písomného textu (čistopisu).

Na rozdiel od významu ‚čistý‘, ktorý sa realizuje napr. vo význame odvodeného adj. *беловой* i subst. *беловик*, v slov. *čistopisný*, čistopis, sa niektoré ďalšie z významov lexémy *белый* napr. ‚dobrý, mravne bezúhonný‘ (viacslovné pomenovanie *белая магия*, v slov. rovnako *biela mágia*) v odvodzovaní neuplatňujú.

¹ Prikláňame sa v tomto prípade k viacvýznamovosti (nie k homonymii) a predpokladáme, že *белок/белки* vo význame zodpovedajúcom slov. *bielkovina* sú motivované chem. podobnosťou látky a nie jej farebnosťou. Pri slov. *bielkovina* ide o odvodzovanie od slova *bielok* (nie *biely*), v ruštine je prenášanie významu z *bielok* k *bielkovina* zastreté, keďže podľa lexikografického spracovania hesla ide o dva významy jednej lexémy (Kuznecov) alebo o homonymné lexémy (Ožegov).

Niektoré zložené subst. pomenávajúce ľudí súvisia s preneseným či frazeologickým významom viacslovných pomenovaní, od ktorých sú utvorené:

- *белобилетник*, hovor. neodvedenec (kto pre zdravotné príčiny nebol odvedený do armády) utvorené od *белый билет*, v slov. *modrá knižka*;
- *белоручка*, hovor. iron. človek, ktorý sa stráni fyzickej práce alebo práce vôbec, fajnovka utvorené z *белые ручки* [biele rúčky] napr. fraz. *белые ручки труда не любят*;
- *белогвардеец*, bielogvardejec – od *Белая гвардия*;
- *белоэмигрант*, biely emigrant – od *белая эмиграция*.

Ruskej lexéme *белок*² zodpovedajú v slov. dve odvodené slová, rovnako motivované svetlou farbou látky – *bielok*, *bielko*. Slov. *bielkovina* je odvodené od *bielka*, zatiaľ čo homonymá *белок*¹ a *белок*² v ruštine vznikli oddelením významov jednej lexémy, nie odvodzovaním.

Ruská lexéma *черный* a jej slovenský ekvivalent *čierny*

I keď adj. *белый* má v korpuse vyššiu frekvenciu než jeho opozícia *черный*, práve lexéma na pomenovanie farby uhlia resp. absencie svetla je v ruštine významovo bohatšia, viac sa využíva pri tvorbe viacslovných pomenovaní a zároveň sa tento člen opozície *čierny* – *biely* viac využíva pri slovtvorbe.

- *чернобровый* – s čiernym obočím;
- *черноусый* – čiernofúzy;
- *чернобородый* – čiernobradý;
- *черноволосый* – čiernovlasý;
- *черноглазый* – čiernooký;
- *черномазый* – počerný;
- *черноголовый* – čiernohlavý, čiernovlasý;
- *черногривый* – čiernohrivý, s čiernou hrivou;
- *чернохвостый* – čiernochvostý, s čiernym chvostom;
- *чернобурка* – strieborná líška;
- *черноголовка* – čiernohlávok;
- *чернозём* – černozem (čiernozem);
- *чернослив* – sušené slivky;
- *чернотал* – druh vŕby (vŕba päťtyčinková);
- *чернолесье* – listnatý les;
- *чернотроп* – obdobie neskorej jesene do napadnutia snehu a tiež jesenné cesty nepokryté snehom;
- *чернорубашечники* – tal. príslušníci talianskeho fašistického hnutia;
- *чернокнижие* – čiernokňazníctvo, *чернокнижник* – čiernokňazník, čarodejník;
- *чернорабочий* – nekvalifikovaný, pomocný robotník, ktorý pracuje fyzicky;
- *черносотенец*, príslušník pogromistickej organizácie v cárskom Rusku;
- príd. m. *черносотенный* – od *Черная сотня*, v Rusku v r. 1905 – 1917 reakčno-monarchistické organizácie bojujúce s revolučným hnutím;
- *черноризец* – čiernokabátnik, negat. mních;
- *чернорясный* – vzťahujúci sa na mnícha, i substantivizované mních;
- *чернокнижие* – čiernokňazníctvo, *чернокнижник* – čiernokňazník, čarodejník;
- *чернорабочий* – nekvalifikovaný, pomocný robotník, ktorý pracuje fyzicky;
- *черносотенец* – člen alebo prívrženec ruského monarchistického, extrémne nacionalistického hnutia v boji s revolúciou v r. 1905 – 1917;
- *чернородье* – prostý ľud;
- *черносошный* – o sedliakoch, ktorí žili na tzv. čiernej zemi a platili za ňu daň;
- *чернота* – čerň, čierňava;

- *чернушка* – hovor. 1. počerná žena; 2. čerňuška, čierna rasca; 3. huba rýdzik odporový;
- *чернец* – zast. mních;
- *черница* – zast. mníška, rehoľníčka;
- *черника* – čučoriedky;
- *чернила* – atrament, zast. čiernidlo, *чернильница* – kalamár;
- príd. m. *чернильный* – atramentový i farebný odtieň tmavofialový;
- *чернявый* – tmavý

Ako vidno z príkladov, zložené slová, ktoré pomenúvajú objekt alebo telo (časť tela) čiernej alebo tmavej farby, majú prvú časť v podobe *черно-*, v slov. *černo-*, *čierno-*. Použitie komponentu *черно-* však môže v ruštine mať i ďalšie motivácie: môže pomenúvať „nečistú“ silu (*чернокнижник*), vzťahovať sa na fyzicky ťažkú alebo nekvalifikovanú prácu (*чернорабочий* z viacslovného pomenovania *черная работа*) alebo na listnatý les (*чернолесье*), na duchovenstvo (*черноризец*), na organizáciu *Черная сотня*, na prostý ľud – v ruštine *черный народ* (*чернородье*) alebo na pôdu, za ktorú sa platili v minulosti dane – v ruš. *черная земля* (*черносошный*). Okrem priameho významu farby objektu (pokožky, srsti, vlasov a pod.) sa v slovenskom jazyku komponent *čierno-/černo-* využíva len na pomenovanie čarodejníka – *černokňazník*.

Lexémy odvodené od adjektíva *черный* môžu v ruštine na rozdiel od slovenčiny vyjadrovať i ďalšie významy:

- *чернуха* – ťažké, neznesiteľné životné podmienky i zobrazovanie odvrátených stránok života v umeleckých dielach;
- *чернь*¹ – zastar. 1. ľudia patriaci k nepriviligovaným vrstvám 2. ľudia bez duchovného života, vysokých ideálov;
- *чернь*² – gravírovanie na kove;
- *черновой* – 1. hrubý, predbežný (text) ale i *черновая отделка квартиры* – holobyt 2. nevyžadujúci špeciálne vedomosti či kvalifikáciu (o práci), *черновая работа*;
- *черновик* – prvopis, koncept.

Slovenskému odvodenému substantívu pomenúvajúcemu človeka s tmavou pokožkou (slov. *černoč*) je v ruštine ekvivalentné substantivizované adjektívum *черный* alebo zložené adjektívum s komponentom *черно-* (*чернокожий*). To isté platí i o vzťahu slov. substantíva *beloch* a ruského *белый, белокожий*. Slov. pomenovaniu *černuľa* o žene tmavej pleti a čiernych vlasov zodpovedá rus. *смуглянка*, o zvieratách (ženského rodu) sa však hovorí podobne ako v slovenčine *чернуха, чернушка*.

Zaujímavé je odvodené substantívum *чернуха*, ktorého lexikálny význam sa sústreďuje na negatívne stránky života (význam ‚pochmúrny, neradostný‘ lexémy *черный*) a ktoré nemá ekvivalentné ustálené viacslovné pomenovanie s adjektívom *черный*.

Napokon substantívum *чернь*¹ sa svojím základným významom vzťahuje na historizmus *черный народ*. Vo svojom prenesenom význame ‚ľudia bez duchovného života, vysokých ideálov‘ sa však táto historizujúca a zastaralá lexéma začleňuje do súčasného kontextu.

Ruská lexéma *красный* a jej slovenský ekvivalent *červený*

- *краснокожий* – 1. červenokoží, červenolíci; 2. indiánsky, červenokoží; *краснокожие* – červenokožci;
- *краснолицый* – červenolíci, s červenou tvárou;
- *краснощекий* – červenolíci, ružovolíci;
- *красноглазый* – červenoooký;
- *краснопёрый* – s červenými plutvami;
- *краснотал* – vŕba ostrolistá;

- *краснодеревец* i *краснодеревщик* – stolár, výrobca umeleckého (drahšieho) nábytku;
- *краснолесье* – ihličnatý les;
- *красноармеец* – červenoarmejec, vojak Červenej armády;
- *красногвардеец* – červenogvardejec;
- *краснота* – 1. červenosť, červeň; 2. zápal;
- *краснуха* – rubeola, ružienka

Ako vidno z príkladov uvedených vyššie, prvá časť *красно-* v zložených slovách vyjadruje farebný odtieň podobný krvi (*краснолицый*) alebo červenkastý až hnedý odtieň (*краснокожий*, *краснокирпичный*). Význam komponentu *красно-* sa môže preneseť vzťahovať na komunistické hnutie (*красногвардеец*) alebo mať význam ‚cenný, kvalitný‘ (*краснодеревщик*, *краснолесье*, *краснорыбный*). Keďže ruské *красный* je etymologicky spojené i s lexémou *красота* (slov. krása), komponent *красно-* sa vyskytuje i v zložených slovách *красноречие* – rečnícke umenie, výrečnosť, adj. *красноречивый* – výrečný.

Ak dáme do súvislosti protiklad ruských lexém *чернолесье* (listnatý les) a *краснолесье* (ihličnatý les) a tiež *белодеревец* a *краснодеревец*, napriek tomu že vo výkladových slovníkoch sa preferuje vysvetlenie cez význam ‚cenný, kvalitný‘, podľa nášho názoru sa tu skôr realizuje seméma ‚farebný‘, ktorá spája adj. *красный* so subst. *краска* – slov. *farba* (tiež verbum *красить* – slov. *farbiť*). Listnatý les v zime stráca zelenú farbu oproti ihličnatému, ktorý zostáva zelený, drevo bez povrchovej úpravy zostáva svetlé (biele), zatiaľ čo morením a farbením sa stáva farebným a zvyšuje sa jeho cena. Z tohto pohľadu možno teda vyjadriť predpoklad, že nejde v prvom rade o sému ‚cenný, kvalitný‘, ale prvotne skôr ‚farebný, zafarbený‘.

Ruská lexéma *зелёный* a jej slovenský ekvivalent *zelený*

- *зеленоглазый* – zelenooký;
- *зелень* – zeleň (farba), zelenina, vňať;
- *зеленик*, *зеленица* – zeleninár, predavač zeleniny a čerstvej vňate;
- *зейник*, *зейница* – zastar. kto zbiera zelinky a lieči nimi; zelinkár(ka);
- *зеленушка* – (vták) zelienka

Zložené slová s komponentom *зелено-* pomenúvajú farbu objektu so zeleným odtienkom (*зелено-голубой*) alebo kombinácie zelenej s inou farbou.

V slovenčine sú od adjektíva *zelený* ako pomenovania farby listov odvodené i lexémy *zelenina* – kultúrne rastliny používané ako potravina a ich jedlé časti (v ruštine *овощи* ale čiastočne i *зелень*), *зелина* – trávny porast alebo burina; *зелinka* – liečivá bylina, odtiaľ aj *zelinkár*, *zelinkárka* – kto zbiera bylinky a lieči nimi. Ruské ekvivalenty pomenúvajú bylinky pomocou substantíva *трава*, *сорняк*. Napriek tomu, že názvy pre byliny odvodené od lexémy *зелёный* sa v ruštine nevyskytujú, v lexigrafických prácach sú zachytené pomenovania osôb *зейник*, *зейница*, ktoré sa však v súčasnosti hodnotia ako zastaralé. Ekvivalentom slov. *zeleninár* je rus. *зеленик*, priamo odvodené od adj. *зелёный*.

Zatiaľ čo neskúsenosť z dôvodu mladého veku sa v ruštine vyjadruje adjektívom *зелёный* preneseným významom (*зелёный гимназист*, *зелёная молодёжь*), odvodené slov. subst. *zelenáč* (neskúsený muž, nováčik, začiatočník, ucháň) v slovenčine podčiarkuje začiatočníctvo, neskúsenosť v istej profesionálnej oblasti bez prízvukovania veku človeka.

Ruské lexémy *серый*, *сизый*, *сивый* a ich slovenský ekvivalent *sivý*

- *серобородый* – sivobradý;
- *сероглазый* – sivoooký;
- *серозём* – sivozem;
- *серо-буро-малиновый* – žart. neurčitej farby;

- *серость* – 1. sivosť, farebný odtienok 2. pren. niečo nevýrazné, priemerné; opovržlivo nekultúrnosť, nevzdelanosť

Prvá časť zložených slov s komponentom *серо-* sa používa vo význame farby objektu alebo kombinácie sivej s inou farbou.

Ak jediná zo sivých odtienkov má lexéma *серый* i prenesený význam ‚priemerný i nekultúrny, nevzdelaný‘, ktorý vyjadruje i subst. *серость*. V tomto význame s ním čiastočne korešponduje slov. *šedivosť* s významom ‚jednotvárnosť, nevýraznosť‘.

Lexémy *седой*, *сизый* a *сивый* sa tiež vo forme komponentu *седо-*, *сизо-*, *сиво-* používajú na vyjadrenie farebného (modrosivého, sivobelaseho) odtieňa:

- *седоголовый* – sivohlavý;
- *седоволосый* – sivovlasý;
- *сизокрылый* – sivokrídly;
- *сивогривый* – sivohrivý;
- *сивобородый* – sivobrady;
- *сивка* – sivko, sivák.

Odvođené subst. *сивка* je pomenovaním zvierat'a, obyčajne koňa s týmto odtieňom srsti, *сивка-бурка* tiež meno zázračného koňa v ľud. rozprávkach (*бурый* ako odtieň hnedej farby).

Ruské lexémy *коричневый*, *бурый*, *гнедой*, *карий* a ich slovenský ekvivalent *hnedý*

- *коричневорубашечники* – príslušníci nemeckého nacistického hnutia, v slov. *hnede košele*

Prvá časť zložených slov s komponentom *коричнево-* sa používa vo význame farby objektu alebo kombinácie hnedej s inou farbou.

Slov. fraz. *hnede košele* je perifrázou na pomenovanie nemeckých nacistov, v ruštine je lexikograficky doložená perifráza *коричневая чума* (hnedý mor, fašizmus a neofašizmus), s ktorými korešponduje zložené ruské *коричневорубашечники* (podobne fašistický *čierny teror*, *čierna totalita* i rus. *чернорубашечники*).

Od adjektív pomenujúcich hnedé farebné odtiene *бурый*, *карий* sa tvoria zložené slová s komponentom *буро-*, *каре-*, ktoré pomenujú hnedú farbu objektu alebo kombináciu hnedej s inou farbou v závislosti od kolokability jednotlivých pomenovaní farebného odtienka, napr. *буроугольный* – hnedouhoľný, *кареглазый* – hnedooký.

Ďalšie pomenovania farieb a ich slovenské ekvivalenty

Slová vytvorené od ďalších pomenovaní základných farieb sú spojené s farebnou charakteristikou živých i neživých objektov.

- Ruská lexéma *жёлтый* a jej slovenský ekvivalent *žltý*
 - *желтокожий* – so žltou pokožkou, žltý
 - *желтолицый* – so žltou tvárou
 - *желторотый* – so žltým zobáčikom 2. pren. zelený, zelenáč
 - *желтоцвет* – žltý kvet
 - *желток* – žltok
 - *желтизна* – žltosť, žlt', žlté sfarbenie
 - *желтуха* – žltacka
 - *желтушка* – žltáčik (motýľ)
 - *желчь* – žlč, žlčník, žlčovod, adj. *желчный* (*пузырь*)

Prvá časť zložených slov *желто-* sa používa na pomenovanie farby objektu so žltým zafarbením alebo kombinácie žltej s inou farbou. Podobne ako pri iných farbách ruština nemá substantívne ekvivalenty k slovenským pomenovaniam živočíchov žltej farby *žlták*, *žltáň*. Ekvivalentom slov. *žlták* slúžiaceho na pomenovanie koňa žltej farby je ruské *соловая лошадь*, pričom *соловый* je svetložltá farba len vo vzťahu k srsti koňa.

- Ruská lexéma *синий* a jej slovenský ekvivalent *modrý*
 - *синеглазый* – modrooký
 - *синица* – sýkorka
 - *синева* – modrá farba, modrota, modrosť
 - *синяк* – modrina
 - *синька* – modridlo

Zložené slová s komponentom *сине-* pomenúvajú tmavomodrú farbu objektu alebo kombináciu modrej s inou farbou.

Slov. tlačiarenský termín *modrotlač* má ruský ekvivalent *цианотипия*. Slov. textilná *modrotlač* (modrá bavlnená tkanina s bielym tlačným vzorom) v ruštine nemá ekvivalent, prekladá sa opisne: *синий набивной ситец*. Názvu druhu slávika *modrák* zodpovedá v ruštine jednoslovné pomenovanie *варакушка* alebo viacslovné pomenovanie *синий соловей*. Podobne dvojslovné – *синяя борода* – sa v ruštine pomenúva postava *modrofúza*.

Ruskému *синяк*, synchronne ľahko identifikovateľnej odvodenine od pomenovania modrej farby *синий*, zodpovedá v slovenčine rovnako priezračné *modrina*. Jeho synonymum *sinica* je odvodené od *siný* – ‚popolavosivý, tmavosivý‘.

- Ruská lexéma *голубой* a jej slovenský ekvivalent *belasý*
 - *голубоглазый* – modrooký, belasooký
 - *голубика* – druh čučoriedky
 - *голубизна* – belasosť, azúr

Zložené slová s komponentom *голубо-* pomenúvajú belasú farbu objektu alebo kombináciu modrej s inou farbou.

Napriek tomu, že lexéma *голубой* okrem pomenovania svetlomodrej farby objektu má i ďalšie prenesené významy, ktoré nie sú spojené s farebnosťou objektu, v odvodzovaní sa prenesené významy lexémy neuplatňujú.

- Ruská lexéma *розовый* a jej slovenský ekvivalent *ružový*
 - *розоволицый* – ružolíci

Komponent *розово-* je prvá časť zložených slov s významom farby objektu alebo kombinácie ružovej s inou farbou. Slovenskému *ružienka* zodpovedá v ruštine *краснуха*.

- Ruská lexéma *фиолетовый* a jej slovenský ekvivalent *fialový*
 - Zložené slová s komponentom *фиолетово-* pomenúvajú fialovú farbu objektu alebo kombináciu fialovej s inou farbou.

Záver

V ruskom i v slovenskom jazyku existuje zhodne 12 základných lexém na pomenovanie farieb slnečného spektra, i keď v slovenskom jazyku je lexéma *belasý* okrajová a na vyjadrenie sivého odtieňa sa v hovorovom jazyku nesprávne používa adj. *šedý* takmer rovnako často ako pomenovanie *sivý*. Najvyššiu frekvenciu výskytu v textoch korpusu a tiež najbohatšiu mnohovýznamovosť majú pomenovania *белый* – *biely*, *черный* – *čierny* a *красный* – *červený*, ktoré sú úzko späté i s národnou kultúrou. Častý výskyt spomínaných názvov farieb vo viacslovných pomenovaniach je tiež spojený s relatívne bohatým odvodzovaním, slúžiacim nielen ako prostriedok charakteristiky farebnosti objektov, ale i na opis ďalších kvalitatívnych vlastností ľudí i neživých objektov v odbornom jazyku a tiež na expresivizáciu hovorového štýlu, či na dosiahnutie obraznosti v publicistike a v literatúre. Pri analýze slovotvorby od názvov farieb sme vychádzali z predpokladu, že odvodené slová dopĺňajú sémantickú charakteristiku základových slov, keďže často rozvíjajú semému, ktorá sa realizuje v základovom slove skryto alebo len čiastočne, napr. ak je pôvodný význam slova pri synchronnom opise významu lexémy zastretý. Niekoľko príkladov demonštrujúcich správnosť tohto protikladu sme v texte príspevku uviedli.

Odvođené slová, na ktoré sme v príspevku upozornili, tiež reprezentujú paralelné použitie alebo vzťahy opozície jednotlivých farebných odtieňov a ich názvov. Niektoré odvođené alebo zložené slová vstupujú do antonymických vzťahov podobne ako viacslovné pomenovania s farebným komponentom: *белотрон – чернотрон*, *белодеревец – чернодеревец*; iné vyplývajú z farebnej charakteristiky príbuzných objektov, napr. *краснотал* a *чернотал*. Zložené slová, ktoré vznikli z viacslovných pomenovaní, nemusia existovať symetricky k obom členom existujúcej opozície, napr. *белая – черная магия* ale len *чернокнижник*, rovnako i v slovenčine. Tvorenie slov sa týka predovšetkým základných významov lexém pomenúvajúcich farby. Ich využitie v prenesených významoch sa sústreďuje na názvy najfrekventovanejších farieb, predovšetkým čiernej.

Ak porovnávame spôsob, akým sa niektoré javy obrazne pomenúvajú v ruštine a v slovenčine, ukazuje sa, že existuje podobná optika, ktorú len jazyk uchopí pomocou rôznych modifikácií pomenovaní farieb a využije ich v rôznych kontextoch, napr. prítomnosť – absencia snehovej pokrývky v slovenčine: *biele – čierne Vianoce*, v ruštine *белотрон – чернотрон* v poľovníctve.

Zatiaľ čo zoznam základných farieb nie je rozsiahly, pri porovnaní dvoch i príbuzných jazykov vzniká potreba brať do úvahy i ďalšie adjektíva pomenúvajúce farby a farebné odtiene, ktoré síce nepatria medzi základné pomenovania farieb, ale z hľadiska distribúcie môžu byť významné pri komparatívnom opise tohto lexikálneho okruhu napr. z dôvodu ich spájateľnosti so substantívami (napr. ruské *карий* na pomenovanie hnedej farby očí).

Ako vidno z ruských ekvivalentov k slov. *sivý* a *hnedý*, v prenesenom význame a v následnom odvodzovaní sa nemusia realizovať základné pomenovania farieb, ktoré sú najfrekventovanejšími lexémami pre pomenovanie konkrétneho farebného odtienka. Medzijazyková ekvivalencia teda nevzniká medzi lexémami, ale v rámci podobného kultúrneho vnímania farebného odtieňa (napr. *sivý* a *šedivý* oproti *серый*, *седой*, *сивый*).

Tvorenie nových slov chápeme ako doplnok k opisu použitia názvov farieb vo viacslovných pomenovaniach nefrazeologického i frazeologického charakteru. Nové slová, ktoré vyjadrujú prenesené významy názvov farieb, sa vyskytujú v rôznych štýlových vrstvách jazyka. Zároveň samotný fakt odvodzovania od týchto názvov odráža význam názvov farieb v národnej kultúre a dobre demonštruje vzťah farebného videnia sveta a jeho jazykového stvárnenia, čo pridáva ďalší rozmer jazykovej analýze pomerne uzavretého lexikálneho okruhu pomenovaní farieb.

Literatúra

- 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, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 73 – 85
- VASILEVIČ, A. P. a kol. 2007. *Etimologija cvetonaimenovanij kak zerkalo nacional'no-kul'turnogo soznaniija (naimenovanija cveta v indoevropskikh jazykach: sistemnyj i istoričeskij analiz)*. Moskva: KomKniga, s. 9 – 28. Dostupné na: <http://www.philology.ru/linguistics1/vasilevich-07.htm> [cit 2020-03-15]
- SOLODILOVA, I. A, ŠČERBINA, V. E. 2011. *Lingvokognitivnye i liskursivnye aspekty sovremennoj frazeologii*. Orenburg: IPK GOU OGU. 377 s.
- ZAVJALOVA, N. A. 2011. *Frazeologičeskie jedinicy s kolorativnym komponentom kak sostavl'ajuščaja diskursa povsednevnosti Japonii, Velikobritanii i Rossii*. Jekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 320 s.
- ARANEA Web Corpora. Webový portál Corpora & Corpus Linguistics Portal. [elektronický zdroj]: <http://aranae.juls.savba.sk/> [cit 2020-04-15]

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Lingvistika/Martina Uličná

Bolšoj tolkovyj slovar russkogo jazyka. Hl. red. KUZNECOV, S. A. Sankt Peterburg, Norunt, 2000

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

OŽEGOV, S. I., ŠVEDOVA, N. J. 1992. *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Az Ltd., 960 s.

Slovníky slovenského jazyka [elektronický zdroj]: <http://slovníky.korpus.sk> [cit 2020-03-15]

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu č. 1/0107/18 VEGA/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, Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: martina.ulicna@euba.sk

POPULÁRNY MARGINÁL: K PROBLEMATIKE LITERÁRNOVEDNEJ RECEPCIE JOACHIMA RINGELNATZA

POPULAR AND MARGINAL: ADDRESSING THE PROBLEMS OF THE SCHOLARLY
RECEPTION OF JOACHIM RINGELNATZ

MAXIM DULEBA

Abstrakt

Joachim Ringelnatz (1883-1934) patrí v nemeckojazyčnom prostredí medzi najpopulárnejších básnikov 20. storočia, ktorého diela sa vydávajú vo väčšom počte ako diela Gottfrieda Bennu alebo Rainer Maria Rilkeho. Napriek popularite medzi širokým čitateľským publikom a početnej nevedeckej recepcii, Ringelnatz je dodnes literárnovedne marginalizovaným autorom a jeho diela sú takmer úplne nepreskúmané. V článku podrobujeme kritickému hodnoteniu doterajšiu literárnovednú recepciu autora, analyzujeme príčiny marginalizácie autora v literárnovednom diskurze a načrtávame smerovanie, ktorým by sa budúci výskum autorovej poetiky mohol uberať.

Kľúčové slová: Joachim Ringelnatz, literárnovedná recepcia, nemecká literatúra, dialogizmus.

Abstract

Joachim Ringelnatz (1883-1934) is one of the most popular poets of the 20th century within the German-speaking world. His works are being published in a higher amount than those of such classics as Gottfried Benn or Rainer Maria Rilke. Despite his high popularity among the reading public and significant unscholarly reception, for literary scholarship he remains as a marginalized author whose works received only very little attention. This paper offers a critical assessment of the scholarly discourse on his poetics, evaluates the reasons for his marginalization and subsequently offers perspectives applicable for the future scholarly reception of Joachim Ringelnatz.

Keywords: Joachim Ringelnatz, scholarly reception, German literature, dialogism.

Úvod

V štúdií prostredníctvom komplexnej komparatívnej metódy podrobíme kritickej reflexii doterajšiu literárnovednú recepciu Joachima Ringelnatza (Hansa Böttichera, 1883-1934) a s pomocou nadobudnutého celistvého obrazu recepcie určíme potencionálne produktívne smerovanie budúceho výskumu autorovej poetiky.

Joachim Ringelnatz patrí medzi najznámejších básnikov a kabaretistov nemeckojazyčnej literatúry 20. storočia, ktorého popularita medzi širokým čitateľským publikom prevyšuje popularitu aj tak literárnovedne intenzívne reflektovaných autorov ako je Gottfried Benn alebo Rainer Maria Rilke (Möbus, 2000, s. 167). O jeho popularite dodnes svedčí početné vydávanie jeho diel. Ak by texty Ringelnatza boli „triviálne“, nepredstavovali by hodnotný predmet literárnovedného výskumu. Avšak opak je pravdou – Ringelnatzova poetika napríklad disponuje špecifickou grotesknosťou, ktorej zdroje môžeme pozorovať v diele renesančného autora François Rabelaisa.

Napriek rozmanitej nevedeckej recepcii formou intertextuálnych odkazov iných autorov, biografickej literatúry (v roku 2015 vyšli 2 populárno-náučne biografie o Ringelnatzovi) a neliterárnovednej esejistiky (Möbus, 2000, s. 265), Ringelnatz ostáva dodnes literárnovedne marginalizovaným autorom, ktorého básne a prózy napriek ich popularite a

vysokej rezonancii v nemecko-jazyčnom kultúrnom priestore neboli komplexne preskúmané v kontexte literatúry Weimarskej republiky s akcentom na ich (nie biografické) literárno-historické súvislosti, a to aj napriek skutočnosti, že Ringelnatz bol už počas svojho života mimoriadne populárnym autorom. Ako píše Frank Möbus, „lyrické, predovšetkým ale dramatické a prozaické dielo spočívajúce z románu, poviedok a autobiografických spisov, ostáva dodnes takmer úplne nepreskúmané“ (169). V nasledovnej kapitole sa ale panoramaticky pozrieme na doterajšiu reflexiu a nereflexiu Ringelnatza.

Prehľad a ohodnotenie recepcie

Najnovšia (vyše tisícristo strán dlhá) syntetizujúca publikácia Helmutha Kiesela, venovaná dejinám literatúry Weimarskej republiky (2017), spomína diela Ringelnatza iba veľmi okrajovo a v rámci širších kontextov, pričom spomína iba básne, ale nie poviedky a drámy. H. Kiesel systematizuje dejiny literatúry Weimarskej republiky s akcentom na ideologické konglomeráty obdobia, ktorého diskurzy boli mimoriadne polyfónne, a pre ktoré bola charakteristická politizácia literatúry. Preto pri systematizovaní literatúry Weimarskej republiky kladie dôraz na ideologickú angažovanosť jednotlivých autorov. Avšak Ringelnatzové texty nekorešponujú s takýmto kritériom systematizovania. Na základe svojho predchádzajúceho výskumu predpokladám, že príčina opakovaného nevkladania Ringelnatza do literárno-historického kontextu Weimarskej republiky literárnymi historikmi spočíva v autorovom anti-ideologizme, ktorý je podložený ideológiou v relatívne nízkej miere, a preto je jeho anti-ideologizmus pre literárno-historický kontext Weimarskej republiky atypický (Duleba, 2020, s. 294).

Avšak Ringelnatzová tvorba zdieľa spoločné charakteristiky s apolitickým spektrom Weimarského kabaretu. Prehliadnutie ideologicky neapelujúceho spektra Weimarského kabaretu, jeho nezaradenie do literárno-historického kontextu, pozorujem aj v starších dejinách literatúry Weimarskej republiky z roku 1977 (E. Schütz, J. Vogt, s. 78), v ktorej E. Schütz a J. Vogt vyzdvihujú hodnotu angažovaného ľavicového spektra kabaretistov (Kurt Tucholsky, Erich Weinert), teda autorov, ktorým sa podarilo syntetizovať tzv. „osvietenskú funkciu“ s funkciou humornou, nad ostatných predstaviteľov vtedajšieho literárneho kabaretu, ku ktorým patrí aj Ringelnatz. Autori, ktorí písali komické texty bez politického presahu síce podľa Schütza a Vogta mali „úspech“, ale zato nemali „vplyv“. Aj v tejto publikácii pozorujem „povýšenie“ ideologicky-apelujúceho nad ideologicky nezaťažené v priebehu posudzovania hodnoty potencionálnej recepcie. Výsledne, Ringelnatzová tvorba nie je ani okrajovo spomenutá v rámci svojho literárno-historického kontextu.

Opakované nezasadenie Ringelnatza do literárno-historického kontextu je dôsledkom recepčného javu a spopularizovaného mýtu, ktorého akceptácia vo vedeckej recepcii Ringelnatza znemožnila prijatie jeho textov ako hodnotného predmetu literárnovedného výskumu. Stereotypne názory, ktoré pozorujeme vo viacerých literárnych lexikónoch, predstavujú Ringelnatza ako spoločensky neangažovaného a sociálne irelevantného autora, ktorý nereagoval na problémy svojej doby – vedeckým čitateľom chýbala v Ringelnatzovi „sociálna relevantnosť“, ktorá je u iných klasikov tohto obdobia výrazná. Už počas svojho života bol Ringelnatz kritikou reflektovaný primárne ako „komik prvej ligy“, ktorého texty nenabádajú k interpretácií, pričom vplyvný kritik K. Pinthus a básnik E. Kästner, ktorí sa voči redukovaniu Ringelnatzovej tvorby na „povrchný humor“ kriticky ohradili, boli výnimkami potvrdzujúcimi pravidlo (Pape, 1974, s. 190).

Frank Möbus vo svojich štúdiách z roku 2000 ako jediný reaguje na príčinu marginalizácie Ringelnatza, na stereotypné vnímanie autora ako „zabávača“, ktorého texty neobsahujú filozofickú hĺbku a sociálny rozmer. Möbus produktívne načrtáva viaceré nekomické a „sociálne relevantné“ charakteristiky Ringelnatzových textov (Möbus, 2000, s. 167), avšak v snahe vyvrátiť recepčný mýtus, kontraproduktívne odmieta komický charakter

autorových textov ako hodnotný predmet literárnovednej reflexie, a to aj keď komické v autorových textoch proporcionálne dominuje vo vzťahu k „vážnemu“. Paradoxne tak podporuje mýtus, že komicke v textoch Ringelnatza znemožňuje hlbkovú analýzu a komplexné pochopenie.

Predpokladám, že iba ak k Ringelnatzovi pristúpime ako k autorovi, pre ktorého je komické konštitutívnu estetickou hodnotou, ktorého humor sa nenachádza v protiklade k „serióznej stránke“ jeho textov, ale naopak v dialogickej interakcii s touto stránkou, môžeme pochopiť Ringelnatza v jeho komplexnosti a v jeho situovanosti v literárno-historickom kontexte. Veď Ringelnatzov súčasník, spisovateľ a literárny kritik Max Herrmann-Neiße označil práve Ringelnatza vďaka jeho výbušnému humoru za najreprezentatívnejšieho básnika svojej doby (Herrmann-Neisse, 1988, s. 332).

V rozpore s doterajším literárno-vedným diskurzom o diele autora, ktorý nekontextualizoval konštitutívnu humoristickú charakteristiku jeho poetiky s dobovým dianím, alebo sa prikláňal k názoru, že humorný charakter jeho textov podobnú kontextualizáciu znemožňuje, treba vnímať kategóriu komického ako dialogickú platformu, na ktorej sa odohráva dialóg medzi autorom a literárno-historickým kontextom, a to aj keď Ringelnatzov humor nie je didaktický a politický, ako tomu bolo v prípade reflektovaných kabaretistov ako K. Tucholský alebo E. Weinert.

V roku 1974 vyšla dodnes jediná monografia o diele Ringelnatza od Waltera Papeho, *Joachim Ringelnatz: Parodie und Selbstparodie in Leben und Werk*. Monografia je biograficky orientovaná a tým pádom ponúka mnoho produktívnych súvislostí medzi textami a biografiou autora, pričom objasňuje viaceré parodizujúce autorské intencie. Avšak v monografii sa nedáva do súvislosti text a kontext, ale skôr text a autor ako biografická osoba, čím sa objasňujú mnohé biografické aj axiologické súvislosti, ale neponúka sa širšie aplikovateľné produktívne interpretačné východisko, nakoľko autor vo vzťahu k interpretácií je „zmysel dávajúcou inštanciou“ orientovanou na výber a spracovanie materiálu a nie biografickou personou.

V monografii Walter Pape vstupuje do kritického dialógu iba s dizertačnou prácou Colina Butlera z roku 1968, *Joachim Ringelnatz: A Critical Assessment of his Literary Achievement*, v tom čase s jediným vedeckým výskumom Ringelnatza. C. Butler namiesto komplexného pohľadu na autorovu poetiku prijíma za správne mýty, ktoré prispeli k jeho literárnovednej marginalizácii – nezohľadňuje komické Ringelnatza ako „produktívne“, „metafyzické“ a dokonca nabáda k „prízemnému“ a tým pádom k povrchnému čítaniu jeho textov. Autor v súlade s teóriou grotesknosti Wolfganga Kaysera aplikuje „kritéria hodnotnosti“ na text, pričom nesplnenie „kritérií“ textom tu vedie k posúdeniu textu ako textu nízkej filozofickej „hodnoty“. Netreba detailnej analýzy, aby sme podobný postup označili za kontraproduktívny.

V roku 2000 vyšli pod redakciou Franka Möbusa dve zbierky štúdií o diele Ringelnatza: *Ringelnatz! Ein Dichter malt seine Welt* (2000) a *Joachim Ringelnatz*, Ringelnatzovi venované číslo periodika *Text+Kritik*, v ktorých je skúmaná aj vyššie uvedená príčina marginalizácie autora. V oboch publikáciách sa uvádza potreba reagovať na literárnovednú marginalizáciu Ringelnatza ako dôvod ich vydania. Štúdie predstavujú viaceré hodnotné impulzy pre komplexný poetický rozbor: zasadzujú Ringelnatza do kontextu „bohémy“ Weimarskej republiky, načrtávajú vplyv Ringelnatza na jeho významného súčasníka Alfreda Döblina, skúmajú reflexiu vedeckého pokroku a reflexiu prvej svetovej vojny v Ringelnatzových textoch. Štúdie teda fragmentárne načrtávajú viaceré presahy diela Ringelnatza k jednotlivým dobovým kontextom. Napriek produktívnej snahe reagovať na literárnovednú marginalizáciu autora, štúdie neprinášajú komplexnú kontextualizáciu textov s autorovým dobovým kontextom, rovnako ako neprihliadajú na dôležitosť komického v Ringelnatzových textoch.

Dialogické smerovanie potencionálneho výskumu

Absencia komplexného výskumu Ringelnatza vo vzťahu k literárno-historickému kontextu v doterajšom diskurze o poetike Ringelnatza je problematická z dvoch príčin. Umožňuje pretrvávajúcu stereotypnú predstavu Ringelnatza ako „spoločensky irelevantného“ a povrchného „zabávača“ a znemožňuje tak literárnej vede produktívnejší dialóg s jeho dielom.

Optikou dialogizmu Michaila Bachtina prebieha skúsenosť porozumenia literárneho textu ako dialóg medzi „Ja“ a „Iným“, pričom text je výpoveďou „Iného“ a zároveň estetickou udalosťou v bytí naviazanou na „Iného“ kontext (tradíciu a širší literárno-historický kontext), pričom produktívny význam sa vyskytuje v dôkladnej súvislosti s kontextom (Bachtin, 1979, s. 20-32). Z pozície „Ja“ teda rekonštruujeme dialogickú „architektoniku udalostí“ Iného, ktorá je výsledkom polyfonickej platformy dobových dialógov. Iba po tomto prvotnom procese- po porozumení dialógu Iného s Iným, môžeme vstúpiť do dialógu s Iným reagujúcim na Iného, teda vstúpiť do dialógu s Iným bez toho, aby sme jeho výpovede kontraproduktívne redukovali.

Jednoduchšie povedané, kým Ringelnatz do tradície, ku ktorej prináleží, a do literárno-historického kontextu, v ktorom figuruje, nebude dôkladne zasadený, literárnovednému diskurzu o jeho diele bude aj naďalej chýbať bázový východiskový bod pre iniciáciu dialógu, a možnosť nadobudnúť porozumenie, ako Ringelnatzov dialóg s jeho súčasnosťou presahuje do súčasnosti našej.

Nakoľko Ringelnatz nemožno zaradiť do konkrétneho smeru (expresionizmus, dadaizmus, nová vecnosť), literárne dejiny, ako som ukázal na príklade Kiesela a Schütza, ho zaraďujú iba do „literárneho kabaretu“. Nakoľko je ale literárny kabaret komplexná „tradícia“ nemajúca ciele a konkrétne estetické usmernenie, treba zodpovedať otázku, v akej miere autori literárneho kabaretu (pričom rozlišujeme politicky angažované a ideologicky neapelujúce spektrum), vykazujú znaky celostvej tradície (zdieľané poetické komponenty), a v akej miere sú poetické charakteristiky autorov príliš diferencované, než aby sa dali zjednotiť?

Odpoveď na túto otázku by pomohla porozumieť situovanosti Ringelnatza v kontexte tradície. Medzi autorov, u ktorých komické dominovalo vo vzťahu k ideologickému, zaraďujeme okrem Ringelnatza aj Karla Valentina, Wenera Fincka, Marcellusa Schiffera (ktorý rovnako ako Ringelnatz písal groteskné rozprávky) a Alfreda Henschkeho. Medzi autorov, ktorí syntetizovali komickú funkciu s „osvietenskou funkciou“, zaraďujeme napríklad Waltera Mehringa, Kurta Tucholského, Ericha Weinerta a Ericha Mühsama.

Ak chceme porozumieť Ringelnatzovej situovanosti v rámci tradície, teda porozumieť jeho dialógu s jeho Iným, musíme hľadať odpoveď na otázku, ktoré poetologické komponenty v poetikách kabaretných autorov vykazujú prekrývajúce sa charakteristiky s poetikou Ringelnatza, a ktoré poetologické komponenty v diele Ringelnatza sú naopak situované v dialogickej opozícii vo vzťahu k textom iných autorov? (Pričom by pre komplexnú úplnosť nemali byť komparované iba básne, ktoré boli prednášané na pódiu, ale aj prozaické diela jednotlivých kabaretných autorov.) Taktiež by sme mali hľadať odpoveď na otázku, ktoré postupy sú realizované výhradne v tvorbe Ringelnatza a ktoré postupy (v podobnej alebo odlišnej realizácii) nachádzame u viacerých kabaretných autorov?

Následne by sme mali prejsť k otázke komického ako konštitutívnej charakteristiky Ringelnatzových textov a hľadať odpoveď na otázku, čím sa realizácia komického v prípade Ringelnatza prekrýva s realizáciou komického v poetikách iných kabaretných autorov? A čím je realizácia komického v textoch Ringelnatza naopak jedinečná a špecifická? V čom Ringelnatzová komika, ktorá je ideologicky neapelatívna (nie politická a didaktická), presahuje k dobovým kontextom? Aký je jej dialogický presah? A nasledovne: Ktoré dialogické presahy v nedidactickej komike sú jedinečné pre Ringelnatza a ktoré sú porovnateľné s dialogickými presahmi nedidaktického komického u iných autorov?

Až po kontextualizovaní Ringelnatza s tradíciou literárneho kabaretu môžeme skúmať dialóg Ringelnatza (situovanom v literárnom kabarete ako v tradícii) s širším literárno-

historickým kontextom, dialogickú reakciu jeho komiky na filozofické diskurzy svojej doby (napr. materializmus, vitalizmus, filozofia života, marxizmus, existencializmus, modernita), na sociálny kontext Weimarskej republiky a na dobové literárne procesy (napr. dadaizmus, expresionizmus, nová vecnosť).

Záver

Rekonštruujúc dialóg textu s tradíciou, ktorý vzápätí vplýva na širší dialóg textu s literárno-historickým kontextom, môžeme smerovať ku komplexnému pochopeniu komického a nekomického, rovnako ako celistvého charakteru poetiky literárnovedne marginalizovaného a pritom dodnes populárneho autora, prekročiť etablovaný recepcný mýtus Ringelnatza ako jednoduchého „zabávača“ a pochopiť jeho nedidaktický humor v kontexte literárneho kabaretu a jeho doby. Aj nedidaktický a apolitický humor je dialogickým aktom. Pokiaľ partnera v dialógu „redukujeme“, znemožňujeme, aby nám povedal niečo veľmi hodnotné. Preto by sme Ringelnatza nemali redukovať, ale skúmať jeho dialóg s dobou a tradíciou, čím by sme sa sami otvorili hodnotnému dialógu s jeho dielom.

Literatúra

BACHTIN, M. 1979. *Estetika slovesného tvorčestva*. Moskva: Iskustvo.

BUTLER, C. A. 1968. *Joachim Ringelnatz: A Critical Assessment of his Literary Achievement*. Cambridge, Dizertácia.

DULEBA, M. 2020. Joachim Ringelnatz and Mikhail Bakhtin: On carnivalesque elements in chosen poems. In: *Aktual'nyje problemy lingvistiki i literaturovedenija*, č. 6 (20). Tomsk: Scientific and technical translations publishing, s. 293 – 294.

DULEBA, M. On the implication of Mikhail Bakhtin's "grotesque body" for the scholarly comprehension of Joachim Ringelnatz' prose. In: *Aktual'nyje problemy lingvistiki i literaturovedenija*, Tomsk: Scientific and technical translations publishing (v tlači).

HERRMANN-NEISSE, M. 1988. *Schriften zum Kabarett u. zur bildenden Kunst*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

KIESEL, H. 2017. *Geschichte der deutschsprachigen Literatur von 1918 bis 1933*. Berlin: C. H. Beck.

MÖBUS, F. 2000. Über die dunkle Seite im Werk von Joachim Ringelnatz. In: *Ringelnatz! Ein Dichter Malt seine Welt*. Göttingen: Wallstein Verlag, s. 166 – 169.

MÖBUS, F. 2000. Rezeptionsgeschichtenschnipsel: Kuttel in Stavanger- Spuk in Marzahn-Kringel für Ringel u.a. In: *Ringelnatz! Ein Dichter Malt seine Welt* s. Göttingen: Wallstein Verlag, s. 265 – 271.

MÖBUS, F. (Ed.) 2000. *Joachim Ringelnatz*. Mnichov: Text+Kritik, č. 148.

PAPE, W. 1974. *Joachim Ringelnatz: Parodie und Selbstparodie in Leben und Werk*. Berlin: De Gruyter.

SCHÜTZ, E., VOGT, J. 1997. *Einführung in die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts. Band 2: Weimarer Republik, Faschismus und Exil*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kontakt:

Mgr. Maxim Duleba

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky, Gondova 2, 814 99 Bratislava

Emailová adresa: duleba2@uniba.sk

STEUERUNG DER GESCHÄFTSKOMMUNIKATION DURCH GEZIELTE TAKTIKEN UND TECHNIKEN

MANAGING BUSINESS COMMUNICATION BY MEANS OF EFFECTIVE TACTICS AND TECHNIQUES

MILENA HELMOVÁ

Abstrakt

Geschäftsverhandlungen erfolgreich und zielgerichtet zu führen, setzt nicht nur ein Geschick voraus, sondern auch die Bewältigung der oft vorkommenden Verständigungs- und Kommunikationsprobleme. Das Ziel der Geschäftspartner in den Verhandlungen ist es, sich zu einigen und einen Vertrag abzuschließen. Manchmal ist es aber infolge von Meinungsverschiedenheiten im Sachbereich oder Nichtübereinstimmungen schwer. Hinsichtlich der erfolgreichen Zielerreichung wird im ganzen Verhandlungsprozess den Verhandlungstaktiken und -techniken - aktivem Zuhören und richtigem Frage-Stellen - eine immer größere und nicht zu unterschätzende strategische Rolle zugeschrieben. Der Artikel stellt auf der einen Seite eine Abhandlung dieser Problematik in den Fokus, auf der anderen Seite zielt er darauf ab, auf die rhetorische Dynamik der Geschäftskommunikation zu verweisen.

Schlüsselwörter: Verhandlung, Verhandlungstaktiken und -techniken, aktives Zuhören, richtiges Frage-Stellen.

Abstract

Business negotiations aim to reach an agreement and to conclude a business contract. Its achievement is often impeded by different opinions of the negotiators about the subject matter or lack of mutual understanding. Therefore, tactics and techniques of posing the right questions and mutual listening play an important role in the process of negotiations. It is a process of mutual clarification of attitudes, building trust and understanding, creating positive atmosphere for negotiations and prevention of misunderstandings. The article deals, on the one hand, with the theoretical justification of the presented tactics, and on the other hand, its aims to point out the potential of the rhetoric dynamism of business communication.

Keywords: negotiation, negotiation strategies and tactics, posing right questions, active listening.

Einführung

Die Kommunikation im Geschäftsumfeld verläuft nicht immer reibungslos. Viele Probleme in Verhandlungen können sowohl im Sachbereich, als auch im Beziehungsbereich auftreten. So vielfältig die Kommunikationspartner sind, so widersprüchlich sind auch ihre Ziele und Wünsche. Jede Verhandlung ist anders und es gibt bestimmte Situationen, die schwierig zu meistern sind. Besonders in solchen sind rhetorische Fähigkeiten der Verhandlungspartner unverzichtbar. Es liegt auf der Hand, dass Kompromisse gefunden werden müssen. Warum sind einige Verhandlungen schwierig? Mag es an fehlenden Informationen und Kenntnissen liegen? Ist die Emotionalität der Partner, der enorme Druck in der Verhandlung der Grund dafür oder mangelt es an Verhandlungsgeschick?

Um das Thema näher zu bringen, ist die Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Forschungsstand von wesentlicher Bedeutung. Theoretische Ansätze von ausgewählten Autoren, wie Schraner (2010), Opresnik (2014), Rogall (2005), Jäggi (2007) und anderen, die in dem Artikel thematisiert werden, bieten den aktuellen Stand der Auseinandersetzung mit der Problematik. Der Text beschäftigt sich im Weiteren mit der Beantwortung der oben aufgestellten Fragen. Er fokussiert die Behandlung der für den Verhandlungsprozess unentbehrlichen Strategien und Taktiken – aktivem Zuhören und richtigem Frage-Stellen. Das Ziel dabei ist es, darauf hinzuweisen, wie die rhetorische Dynamik der Geschäftskommunikation den Verhandlungsverlauf beeinflussen kann.

Dem Gegenüber zuhören - Ausdruck des Respekts

Ein guter Verhandlungsführer sollte ein guter Zuhörer sein. Zuhören ist nicht dasselbe wie Hören. Es braucht nicht nur Ohren, sondern auch Augen und Herz, um dahinter die Absichten, Emotionen und Gefühle des Gegenübers erkennen zu können. Opresnik (2014) meint, dass aktives Zuhören der Königsweg zur Information ist. Laut ihm ist es nicht nur wichtig zu hören, was jemand sagt, sondern durch das Zuhören zu erfassen, was und wie jemand etwas sagt. Weiter erläutert er, dass aufmerksames Zuhören der Gegenseite signalisiert, wie ernst man ihre Sicht der Dinge wahrnimmt. Somit wird gleichzeitig eine Form von Wertschätzung des Partners zum Ausdruck gebracht.

In unserem Kulturkreis erhält jemand, der redet, mehr Anerkennung als jemand, der zuhört. In anderen Kulturen ist Schweigen ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation. Denn es ist nicht so, dass jemand, der redet, auch mehr weiß, als derjenige, der schweigt und zuhört. Aktives Zuhören ist eine Frage der Übung. Demnach kommen gute Zuhörer schneller und effizienter zu einem guten Verhandlungserfolg als Menschen, die sich vor allem auf ihre eigenen Argumente fokussieren. Logisch, denn erst, wenn man versteht, was das Gegenüber denkt, lohnt sich der Versuch, dem anderen zuzustimmen. Erfahrene Redner wissen, dass aktives Zuhören wertvolle Details über den Gesprächspartner liefert. Durch echtes Zuhören entsteht eine zwischenmenschliche Bindung, weil jeder Mensch gehört und verstanden werden möchte. Nach Alessandra (1998) gibt es vier Typen von Zuhörern: die Weghörer, die selektiven Zuhörer, die bewertenden Zuhörer und die aktiven Zuhörer. *Dem Weghörer* fällt es grundsätzlich schwer, sich anderen Menschen zuzuwenden. Er ist ein introvertierter Typ. Problematisch dabei ist, dass sein Verhalten auf andere als unhöflich oder abweisend wirkt bzw. wirken kann. *Der selektive Zuhörer* folgt den Themen in der Verhandlung oberflächlich. Wenn es um Details geht, schaltet er aus und ist mit seinen Gedanken woanders. Er stellt wenig oder keine Fragen und kann oder will sich nicht in den Gesprächspartner hineinversetzen. Der selektive Zuhörer vergisst das Meiste von dem, was gesagt wurde. *Der bewertende Zuhörer* gibt sich große Mühe, gut zuzuhören, aber während der andere noch spricht, überlegt er bereits eine schlagkräftige Antwort, weil er das Gesagte sofort bewertet. Bewertende Zuhörer sind gut darin, Zahlen und Fakten zu verstehen. Sie versuchen zu verstehen, was das Gegenüber meint und es auch zu respektieren. Konkret heißt das Fragen zu stellen, Antworten abzuwarten und Verständnis für andere Meinungen zu haben. *Der aktive Zuhörer* widmet dem Partner die volle Aufmerksamkeit. Er achtet auf Tonlage, Wortwahl und Körpersprache des Gesprächspartners. Er stellt Fragen, die ihm helfen, sein Gegenüber richtig zu verstehen. Dadurch gewonnene Informationen nutzt er für die Offenhaltung der Kommunikationswege. Der aktive Zuhörer ist dem Redner zugewandt, sein Blick ist offen und aufmerksam. Er zeigt sein Interesse durch das Lächeln und gelegentliches Kopfnicken. Unterstützend wirken kurze Anmerkungen, wie: *Das ist ja sehr interessant. Wie schön für Sie. Ach, Sie haben in München auch schon Kooperationspartner?* Laut Rogall et al. (2005) gibt es mehrere Arten des Zuhörens: *Man kann abschalten, wenn jemand einen langweiligen*

Vortrag hält. Man kann mit halbem Ohr zuhören. Man kann aus Höflichkeit zuhören. Man kann zu müde sein, um aufmerksam zuhören zu können. Manche Menschen hören zu, bis ihr „Stichwort“ kommt, dann werden sie hellwach und erzählen von sich selbst. Auch Schraner (2010, S. 24 – 37) kategorisiert das Zuhörverhalten. Laut seiner Aussage beinhaltet erfolgreiches Verhandeln auch, dass man beim Anhören der Argumente auch zuhört. Er unterscheidet zwei Arten des Zuhörens: analytisches und assoziatives Zuhören. Beim *analytischen Zuhören* sollte man bestrebt sein, gedanklich im Sachzusammenhang der Sprecheraussage zu bleiben, genau zuzuhören und dabei zu überprüfen, warum der Gesprächspartner diese Informationen gibt. Schraner (ebd.) behauptet weiterhin, dass sich analytisches Zuhören erlernen lässt. Es sollte so gut zugehört werden, als müsste man das Gesagte wiederholen. Im Gegensatz dazu hört man beim assoziativen Zuhören nicht richtig zu. Dabei lässt man sich gedanklich aus dem sachlichen Zusammenhang der Sprecheraussage herausholen. Das Gehörte wird mit Elementen aus anderen Bereichen verbunden. Die Technik aktiv Zuhören stammt vom amerikanischen Psychologen Rogers (2001). Sie zielt darauf ab, sich in den Gesprächspartner einzufühlen, beim Gespräch mitzudenken und seinen Ausführungen aufmerksam und interessiert zu folgen. Aktives Zuhören klingt selbstverständlich, was allerdings irreführend ist, wie die Autorin Jäggi (2007, 25) in ihrer Definition zum Ausdruck bringt: *„Unter aktivem Zuhören ist nicht nur das akustische Zuhören gemeint. Es ist ein einfühlsames Zuhören mit dem Ziel, alle Mitteilungen des Gegenübers aufzunehmen und seine Sicht zu verstehen. Verstehen heißt dabei nicht, dass wir die Sichtweise des anderen übernehmen oder gutheißen.“* Schulz von Thun et al. (2000) konstatieren, dass das aktive Zuhören in drei Stufen erfolgt: *Stufe 1 – die Beziehungsebene* – man teilt seinem Gegenüber mit, dass man sich dem Gespräch mit großer Aufmerksamkeit und voller Präsenz durch Blickkontakt, Nicken und Gestik widmet. *Zweite Stufe – das inhaltliche Verständnis* – man versucht die Kernaussage des Gegenübers durch Äußerung der Wiedergabe des Gehörten zu erfassen. *Stufe 3 – Verbalisieren der Gefühle* – man spricht aus, welche Gefühle man beim Gegenüber wahrnimmt. Mögliche Äußerungsform ist die Aussage: *Und nun sind Sie enttäuscht und verletzt.* Ein weiterer Autor, der sich mit dem Zuhören beschäftigt, ist Weisbach (2006, S. 243 – 262), der vier Arten des Zuhörens unterscheidet: Ich-Verstehe-Zuhören, Aufnehmendes Zuhören, Pseudo-Zuhören, Umschreibendes Zuhören. Beim *Ich-verstehe-Zuhören* handelt es sich gar nicht um Zuhören, sondern um den Auftakt zum eigenen Sprechen. Weil es jedoch als unhöflich gilt, dem anderen ins Wort zu fallen, hat es sich eingebürgert, ihn mit einer netten Floskel „zum Schweigen zu bringen“: *Ich verstehe..., Ja, da haben Sie recht...* Diese Art vom Zuhören wird auch das Pseudo-Zuhören benannt, bei dem die Partner aneinander vorbeireden. Beim *Aufnehmenden Zuhören* geht es darum, dem Gegenüber hör- und sichtbar zu zeigen, dass man ihm aufnehmend zuhört. Dazu zählt zunächst einmal das Schweigen. Der Autor betont, dass dabei zwischen „Schweigen“ und „echtem Schweigen“ unterschieden wird, denn auch ohne Worte ist man in der Lage, einen Kommentar zum Gehörten abzugeben, z. B. durch ein hörbar lautes Ein- und Ausatmen oder leichtes Kopfwiegen. Es geht aber laut ihm nicht nur um diese Art des aufnehmenden Zuhörens, sondern um das echte Schweigen, bei dem die ganze Aufmerksamkeit auf den Partner gerichtet ist. Das wird an dem Blickkontakt sichtbar. Wenn dieser Blickkontakt fehlt, wie es beispielsweise am Telefon der Fall ist, bedarf es eines hörbaren Ausgleichs durch kleine Zuhörfloskeln, wie „Mhm“, „Tja“, „So“ oder „Ach“ und andere. Das *Pseudo-Zuhören* beobachtet man dann, wenn Zuhörfloskeln eingesetzt werden, aber der Blickkontakt kaum gehalten wird, z. B. wenn Vorgesetzte einem Mitarbeiter zuhören, indem die Post von ihnen gesichtet, unterschrieben oder abgezeichnet wird und gleichzeitig der Mitarbeiter durch „Mhm“ oder „Wie interessant“ am Sprechen gehalten wird. *Umschreibendes Zuhören* bringt große Schwierigkeiten, die darin liegen, für einen Moment die eigene Meinung, Bewertung

oder Frage und Ratschläge zurückzuhalten. Der Autor sagt, dass ein Mensch normalerweise fähig ist, vierhundert Worte in einer Minute geistig zu verarbeiten, was der Lesegeschwindigkeit eines untrainierten Erwachsenen entspricht. Menschen sprechen üblicherweise aber langsamer (ca. zweihundert Worte) in der Minute, und so wird die Aufnahmekapazität bei Weitem nicht ausgelastet. Die verbleibende Hälfte der Aufnahmekapazität dient den eigenen Gedanken, die schon nach wenigen Sekunden viel interessanter sind, als das, was der Mensch gerade hört, sind, so dass der Mensch mehr als fünfzig Prozent der Kapazität benötigt und mit nachlassender Aufmerksamkeit dem anderen zuhört. Im Extremfall bekommt er gerade noch mit, dass der andere aufgehört hat zu sprechen und er mit seiner Erwiderung loslegen kann.

Die meisten Verhandlungsführer wenden eine Mischung der Zuhörarten an, sie wechseln zwischen den Typen je nach Situation. Wenn man aber die andere Partei besser verstehen und selbst besser verstanden werden will, lohnt es sich, aktiv zuzuhören. Will ein Redner ein besserer Zuhörer werden, muss er einen Prozess durchlaufen. Das Zuhören ist eine anstrengende, harte Arbeit. Für den Anfang ist es wichtig, sich mit ein paar Regeln vertraut zu machen: *nicht unterbrechen, Blickkontakt halten, konzentriert bleiben, angemessene Sprache zu verwenden etc.*

Fragen – die Brücke zum Gegenüber

Eine der wirkungsvollsten Formen der Verhandlungsführung ist die Fragetechnik. Durch den gezielten Einsatz von Fragen kann der Verhandlungspartner Einfluss auf den Verhandlungsverlauf nehmen. Opresnik (2014, 84-93) behauptet, dass Fragen wichtig sind, um zu verstehen, wie der Partner tickt, was ihn anregt oder welche Bedürfnisse er befriedigen will. Durch Fragen können die Partner einander besser einschätzen, zusätzliche Informationen einholen oder erfahren, ob das Gegenüber versteht beziehungsweise nicht versteht. Fragen bilden eine Voraussetzung für eine respektvolle Geschäftskommunikation, bei der idealerweise beide Partner voneinander lernen. Eine effektive Fragestellung führt zur Erzielung der Harmonie und des Vertrauens zwischen den Partnern, meint auch Donaldson (2008), wobei er betont, dass das Schaffen von Harmonie nicht bedeutet, dass man der Gegenseite zustimmen muss, sondern dass man versteht, welchen Hintergrund und welche Standpunkte die andere Person hat.

Über Fragetechniken und Fragearten ist viel geschrieben worden. Mit dieser Problematik haben sich namenhafte Verhandlungsprofis, Verhandlungsberater, Verhandlungstrainer oder Verhandlungsforscher, wie Opresnik (2014), Salewski (2008), Langdon (2006), Schraner (2009), Fuss (2009), Gamm (2009), Ruede-Wissmann (2007) und viele andere theoretisch und praktisch auseinandergesetzt. Sie sind sich einig, dass mit den richtigen Fragetechniken der Verhandlungsverlauf beeinflusst werden kann, Informationen beschaffen und Missverständnisse ausgeräumt werden können. Fragetechniken stellen gezielte Fragestellungen dar, die das Gegenüber zu einer erwünschten Reaktion bewegen sollen. Diese Techniken lassen sich sowohl zur besseren Einschätzung einer Situation als auch zur Anregung von Diskussionen oder Ideenfindungen einsetzen.

Wie in allen Bereichen der beruflichen Kommunikation kommt es bei Fragen auf die Formulierung, den Zeitpunkt und die Intention an. Eine wesentliche Unterscheidung bei Fragen ist die zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Während offene Fragen zum Nachdenken anregen und zu einem Meinungs austausch führen, geben geschlossene Fragen bereits die Antwortmöglichkeiten vor, dienen der Wissenskontrolle und sind mit einem Wort oder mit einem kurzen Satz zu beantworten. Aus diesen Grundformen lassen sich dann alle weiteren Fragetechniken ableiten. Entscheidend für den Erfolg der meisten Verhandlungen, die formal aus einem großen Anteil von Fragen bestehen, sind jedoch die taktischen

Anwendungsformen der Fragetechniken. *Offene Fragen* (auch als W-Fragen genannt) sind solche, die sich nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten lassen, z. B.: *Welche Probleme haben Sie mit dieser Vorgehensweise? Was ist Ihnen wichtig? Wie kann ich das verstehen?* Sie beginnen mit einem W-Fragewort - wer, was, wieso woher, wann. Mit diesen Fragen sollen die Verhandlungspartner zu Beginn der Verhandlung arbeiten, um Informationen von der Gegenseite zu erhalten und ihre Rolle im Verhandlungsprozess einzuschätzen. Durch offene Fragen kann das Gegenüber aufgewertet werden, indem man ihm wissen lässt, dass er respektiert wird. Grundsätzlich ist es in Verhandlungen ratsam, deutlich mehr zu fragen und zuzuhören als selbst zu reden. Die Fragen mit „weshalb“ oder „warum“ sollen lieber vermieden werden, denn diese Fragewörterchen sind in dem Unterbewusstsein des Partners eher negativ besetzt, weil sie ihn in eine Art Verhörsituation bringen, z. B.: *Warum gefällt Ihnen unser Kostenveranschlag nicht?* Für eine Verhandlung ist eine positive Stimmung von Nutzen. Bei den *geschlossenen Fragen* kann der Partner in den meisten Fällen nur mit „Ja“ oder „Nein“ antworten. Sie eignen sich dann, wenn sie als Abschlussfrage, als eine Abfrage von präzisen Daten oder als eine Entscheidung herbeiführende Frage gestellt werden, z. B.: *Sind wir uns über den Preis einig? Bestellen Sie die Ware?* Geschlossene Fragen sind jedoch in den Verhandlungen oftmals ungeeignet, weil sie den Partner nicht zum Reden bringen. Man kann somit keine Signale oder Informationen erkennen. Sie eignen sich auch nicht aus dem Grund, da sie die andere Partei oft in eine Drucksituation bringen, was negative Emotionen hervorrufen und der positiven Atmosphäre schaden kann.

Alle im Weiteren angeführten Fragearten und -Techniken stellen eine Ableitung der offenen oder geschlossenen Fragen dar. Dabei hängt es von der Situation ab, welche Methode am erfolgsversprechendsten ist. *Alternativfragen* bieten dem Partner eine Wahl zwischen zwei vorgegebenen Möglichkeiten, z. B.: *Benötigen Sie die Maschine sofort oder können Sie eine Woche warten? Wollen Sie uns lieber bei der Lieferzeit oder beim Skonto entgegenkommen?* Die Alternativfragen sind grundsätzlich nicht zu meiden, jedoch sind sie mit Vorsicht einzusetzen, weil sich das Gegenüber eingeengt fühlen kann und die Beziehungsebene nachhaltig gestört werden kann. Der Partner wird vor eine Entscheidung gestellt, bevor er sich für eine Variante entschieden hat, was zu einer Verstimmung führen kann. Wenn eine Alternativfrage gestellt wird, wird öfter die letztgenannte Variante, die vom Fragesteller präferierte Variante, von der Gegenseite ausgewählt. *Suggestivfragen* gehören zu den geschlossenen Fragen und legen eine bestimmte Antwort nahe. Dem Gegenüber bleibt fast nur diese Antwort übrig, z. B.: *Sicher haben Sie den gleichen Eindruck? Sie sind doch auch der Ansicht, dass ...?* Die Wirkung der Suggestivfrage beruht auf wertenden Schlüsselwörtern wie *sicher, sicherlich, doch, auch*, damit das Gegenüber zustimmt. Diese Fragetechnik ist eine Form der Beeinflussung und Manipulation. Sie kann zu negativen Reaktionen seitens des Partners führen, wenn sie durchschaut oder zu oft angewendet wird. Die Abwehr dieser Frage erfolgt damit, dass man mit einer Gegenfrage antwortet, z. B.: *Sie wollen mir doch sicher keine Suggestivfrage stellen?*

Zur Steuerung des Verhandlungsverlaufs dienen auch weitere Fragetechniken, wie z. B. Rückkopplungsfragen, taktische Fragen, rhetorische Fragen, Kontrollfragen, Gegenfragen, Wenn-Überhaupt-Fragen. *Rückkopplungsfragen* stellen Fragen dar, mit denen man Interesse und Konzentration auf das Gegenüber signalisiert. Man stellt sich in die Haut des Anderen, z. B.: *Sie sagten, dass Ihrer Erfahrung nach Holzmöbel wohnlicher wirken? Ihre Meinung ist also, dass ein Fliesenboden nur in Kombination mit einer Fußbodenheizung sinnvoll ist?* Fragen, die nicht in erster Linie der Informationsgewinnung, sondern der Veränderung des Kräfteverhältnisses in der Verhandlung dienen, werden als *taktische Fragen* genannt.

Rhetorische Fragen sind keine Fragen im klassischen Sinn. Auf eine rhetorische Frage wird keine Antwort erwartet. Das Ziel einer solchen Frage ist es, die Aufmerksamkeit des

Gegenübers zu aktivieren, denn es ist bewiesen, dass der Mensch reflexartig über eine Antwort nachdenkt, wenn er eine Frage gestellt bekommt, z. B.: *Wer kennt nicht unseren exzellenten Kundenservice? 24 Stunden lang stehen wir zur Verfügung.* Bei rhetorischen Fragen gilt die Regel, dass man sie wirken lassen sollte, denn wenn man gleich weiter redet, verliert die rhetorische Frage ihre rhetorische Wirkung. *Kontrollfragen* verfolgen das Ziel festzustellen, ob sich die eigene Argumentation auf dem richtigen Weg befindet. Anstatt z. B. über die bequeme Handhabung eines Elektroherdes zu erzählen (Argumentieren), ist es besser, folgende Frage zu stellen: *Wie wichtig ist Ihnen die bequeme Handhabung des Gerätes?* Wenn der Kunde eine Frage formuliert, die vielmehr ein Vorwurf als eine echte Frage ist, bietet es sich an, eine *Gegenfrage* zu formulieren, um den versteckten Vorwurf zu präzisieren z. B.: *Wieso kann man bei Ihnen nie was rechtzeitig bekommen? – Wann genau haben Sie schlechte Erfahrungen gemacht?* Wenn man nicht mehr weiterweiß, sind die *Wenn-Überhaupt-Fragen* besonders wirkungsvoll. Immer gibt es etwas, was den Partner hindert, das Produkt zu kaufen. Anstatt weitere Produkte aus dem Lager zu holen, sollte man eine Frage stellen, wie z. B.: *Wenn überhaupt, wie müsste ein Angebot aussehen, das Sie begeistert?*

Die Fragen und deren Verwendung als eine Strategie, Taktik oder Technik werden in den Verhandlungen von den Verhandlungspartnern unter zwei Aspekten betrachtet (Pfützenreuter et al. 2015). Einerseits gibt es solche, die zugeben, dass das richtige Frage-Stellen für die Erreichung des Verhandlungszieles von großer strategischer Bedeutung ist. Auf der anderen Seite fürchten sich manche vor dem Gesichtsverlust. Sie haben Angst, unprofessionell wahrgenommen zu werden. Hinsichtlich der Zielerreichung wird den Fragen allerdings eine große Rolle zugeschrieben. Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung der Fragen, so die Autoren, liegt in ihren antimanipulativen Auswirkungen, als auch in der Gewinnung von Informationen über den Partner, seinen Interessen und Positionen.

Zusammenfassung

In Geschäftsverhandlungen stehen sich zwei Partner gegenüber, die das Gleiche erreichen wollen – ihre eigenen Ziele. Beide Parteien sind sich dessen bewusst, dass das Geschäft nicht erfolgreich verhandelt wird, wenn man nur auf den eigenen Standpunkten beharrt. Das Schlüsselwort ist Kommunikation. Ohne sie funktioniert beim Verhandeln nichts. Es gibt keine Verhandlungsmuster, nicht die eine Verhandlungsanleitung, die den Erfolg beim Verhandeln gewährleisten können, denn einmal funktioniert die Strategie, das andere Mal nicht. Jedoch gibt es bestimmte Mittel und Methoden, um Verhandlungen mit Erfolg zu führen. Je nach Verhandlung und der Persönlichkeit wird argumentiert, überzeugt, gefeilscht, Druck ausgeübt, gefragt, zugehört usw., um die Gegenseite in die gewünschte Richtung zu bewegen. Dazu werden Charisma, Soft Skills und rhetorische Fähigkeiten eingesetzt. Um die Problematik zusammen zu fassen, sollen die wichtigsten Merkmale der beiden vorgestellten Techniken und ihre Relevanz für die Verhandlungen hervorgehoben werden.

Aktives Zuhören bedeutet die Gesprächsführung abzugeben. Es eignet sich besonders, wenn es heißt, etwas eingehend zu verstehen oder einer anderen Person zu mehr Verständnis zu verhelfen. Entscheidend ist hier, dass nicht nur die sachliche Komponente, sondern auch die Gefühle/Stimmung einer Person in den Vordergrund der Betrachtung rücken.

Ähnlich wie das aktive Zuhören sind Fragen dazu geeignet, mehr Verständnis eines Umstands bezüglich einer Sache oder Person zu erreichen. Der gravierende Unterschied liegt jedoch darin, dass durch Fragen zwangsläufig die Führung der Geschäftskommunikation übernommen wird. Das Ausmaß der Gesprächsführung wird durch die Fragetechniken, nämlich die Art und die Form der Frage bestimmt. Fragetechniken sind besonders dann ein wirksames Mittel, wenn es darum geht, individuelle Argumentationen aufzubauen.

Literatur

- ALESSANDRA, A. J. 1998. *The Dynamics of Effective Listening*. Global Inc. [online]. [zit. 22.12.2020]. Verfügbar im Internet: <http://www.goodreads.com/book/show/13477930-dynamics-of-effective-listening>.
- DONALDSON, M. C. 2008. *Erfolgreich verhandeln für Dummies*. Weinheim: WILEY-VCH, S. 133 – 148.
- FUSS, A. 2009. *Irre einfach verhandeln – systemisch, systematisch – strategisch*. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung, S. 168 – 175.
- GAMM, F. 2009. *Verhandlungen gewinnt man im Kopf – Erfolgreich kommunizieren mit Neuro-Strategien*. München: Redline Verlag, S. 175 – 177.
- JÄGGI, S. 2007. *Kommunikation und Information – Leadership – Basiskompetenz-Theoretische Grundlagen und Methoden mit Beispielen, Praxisaufgaben, Repetitionsfragen und Antworten*. Zürich: Compendio Bildungsmedien, S. 25.
- LANGDON, K. 2008. *Verhandeln – So erzielen Sie erfolgreiche Verhandlungsergebnisse*. Offenbach: Gabal, S. 30 – 31.
- OPRESNIK, M. 2014. *Die Geheimnisse erfolgreicher Verhandlungsführung – Besser verhandeln in jeder Beziehung*. Berlin / Heidelberg: Springer Gabler, S. 84 – 93.
- PFÜTZENREUTER, J.; VEITENGRUBER, T. 2015. *Die Everest-Methode – Professionelles Verhandeln für Ein- und Verkäufer*. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 181 – 184.
- ROGALL, R. et al. 2005. *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management – Ein praxisnaher Leitfaden*. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, S. 62 – 66.
- ROGERS, C. R. 2001. *Die nicht direktive Beratung – Counseling and Psychotherapy*. Frankfurt, S. 132 – 138.
- RUEDE-WISSMANN, W. 2007. *Satanische Verhandlungskunst und wie man sich dagegen wehrt*. Erfsttdt: area verlag, S. 25 – 47
- SCHRANNER, M. 2010. *Verhandeln im Grenzbereich: Strategien und Taktiken für schwierige Fälle*. München: Econ, S. 24 – 37.
- SCHULZ von THUN, F. et al. 2000. *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*. Reinbek bei – Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, S.72.
- WEISBACH, CH. R. 2006. Vier Arten des Zuhörens. In: BERNIUS, V., KEMPIUS, P., OEHLER, R., WELLMANN, K. H. 2006. *Der Aufstand des Ohrs – Die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 243 – 262.

Kontakt:

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

A SYMBIOTIC RELATIONSHIP OF LANGUAGE AND CULTURE

SYMBIOTICKÝ VZŤAH JAZYKA A KULTÚRY

TATIANA HRIVÍKOVÁ

Abstract

The paper deals with the complex relationship between culture and language. The author points out the interdisciplinarity of research studying the expression of cultural conceptualisations in a language. The examples of some schemata demonstrating the specificity of worldviews typical for various cultures show how the personal, physical, and predominantly anthropomorphic perspective is present in the language representing a naive worldview. Equally, cultural categorisation and culture-based metaphors are provided to capture the difference in the experience of groups of people or cultural communities and their differing emotional and moral judgement about the world.

Keywords: culture, language, conceptualisation, cultural schema, metaphor, category.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá komplexným vzťahom medzi kultúrou a jazykom. Autorka zdôrazňuje interdisciplinárny charakter výskumu, ktorý študuje prejavy konceptualizácie v jazyku. Príklady niekoľkých schém, predstavujúce veľmi špecifické pohľady na svet typické pre rôzne kultúry dokazujú že v jazyku sa presadzuje osobné, fyzické a predovšetkým antropomorfné vnímanie sveta vo forme „naivného“ pohľadu na svet. Zároveň, autorka uvádza aj kultúrne kategórie a kultúrou vytvorené metafory ako dôkaz rozdielnej skúsenosti skupín ľudí, či kultúrnych komunit a ich odlišného emočného a morálneho hodnotenia okolitého sveta.

Kľúčové slová: kultúra, konceptualizácia, kultúrne schémy, metafory, kategórie.

Introduction

The close relationship between culture and language is a very prolific domain for study. Our common experience teaches us that people in other countries and places live in a different way, they sometimes behave in a for us incomprehensible way and those differences often become a source of misunderstanding or even conflicts. We can instinctively notice otherness, but it does not prevent us from making hasty judgements and jumping to unsubstantiated conclusions about others. Though it seems that speaking foreign languages can sort out a great deal of the issues and explain many situations, still, there are some cases where even the highest degree of fluency cannot clarify the scene. Why does the language fail us, or does it?

Most students of languages are aware of those aspects which simply cannot be translated into other languages and usually require a great deal of explanation. Whether it is an unusual grammatical structure, a piece of reality non-existent elsewhere or an unusual metaphor which does not make sense to foreigners, they all point at the different experience of the native speakers of various languages. Realisation of this inexplicable otherness in language use leads scholars in various scientific fields to study the relationship of language and their own domains (ethnography, sociology, anthropology, cognitive psychology...).

The aim of the paper is to stress the importance of interdisciplinary approach towards the research of language and culture, their mutual relationship, and its consequences for both culture and language. Based on several examples we suggest areas where the coexistence of the two can be studied and presented for practical reasons. We all need to understand others better

or at least accept otherness as an alternative rather than a problem. Through language, we can step into the shoes of others and experience their view on life and their interpretation of reality.

Linguistics and Cultural Linguistics

The 70s of the previous century brought a major change in the approach of scholars towards research. While the earlier period was characterised by setting up strict boundaries between specific scientific disciplines and keeping them ever more specialised, the focus was slowly moving towards overlaps and interconnections. Interdisciplinarity has become the philosophy of research.

In linguistics, the changes appeared in the form of a pragmatic and communicative turn, moving from systematic to communicative linguistics. As Helbig argues: *“Placing language into a more complex context of communicative activity was induced by the spreading opinion that sign systems [such as language] are not self-serving structures, that they serve extra-linguistic aims and consequently, they are also determined by “external factors””* (1991, p.11). Therefore, linguistics had to create a more natural model of the language, presenting it as one which does not exist in isolation and does not ignore the factors influencing its existence and use. Searching for those factors inadvertently led to the identification of culture as a system which is closely connected to language and to establishing cultural linguistics as a subdiscipline of both cultural studies and linguistics. As a consequence, we can identify two major approaches in cultural linguistics, one taking the language as its point of departure and researching its specific cultural background or, on the other hand, studying how cultural identity, cultural cognition and cultural patterns of behaviour are expressed in language use.

Cultural studies deal with a variety of topics, such as cultural context of social practice, production and transfer of cultural meanings, analysis of the “lived” culture (everyday experience), the impact of media on culture, cultural identity, the relationship of culture to gender issues, ethnicity, multiculturalism, intercultural communication or cultural competence (Hrivíková, 2014). In most of these topics, language and its cultural connotations are more than obvious (intercultural communication, transfer of cultural meanings, media, etc.). Accepting the idea that language is a cultural phenomenon, that it is a key element of culture and a fundamental source of cultural identity (with some limitations such as Welsh or Irish identity often based on the near loss of their national language), we can study various aspects of language together with its impact on cultural identity by identifying potential cultural units (linguoculturemes) in a language (Alefirenko, 2015). Cultural units can be described as any standardised manifestations of a culture carrying a symbolic meaning within a specific cultural community, though there is still an intensive debate whether they exist at all or it is just a convenient way of reflecting our structural mind (de Munck, 2000, Gatewood, 2001).

The connecting power tying culture and language into a mutually advantageous, symbiotic relationship may be found in the process of cognition. Though cognition is a universal mental activity of humans, it is still strongly influenced by one’s cultural context and upbringing. The reasons for such culture-based specialisation in cognition can be discovered in the way, people are exposed to enculturation. A child usually learns the rules and norms of a culture in its domestic environment acquiring them together with and through its mother tongue. The process is so natural and unconscious that the individual undergoing it accepts both, language, and culture as natural parts of his/her identity. The culture provides the individual with a filter made from the concentrated, previous experience of the members of the cultural community, teaching them how to perceive, observe, and interpret the world, and how to interact with it. Conceptualisations based on culture-based cognitive processes are then equally cultural in their core though, always tinged and modified by the individual’s personal life experience.

The image of the world in language

A speech community perceives, experiences, evaluates, and shares their worldview through language. Therefore, we may expect that it must contain interpretations of reality and judgements about the world. These are fixed in various levels of the language (e.g. grammar, vocabulary, phraseology...) or in generally known texts, such as folklore, literature, song lyrics or jokes. Simply, language serves as a transmitter of social experience and culture (Alefirenko L.F., 2015).

The linguistic image of the world is mostly based on the individual perspective of an average native speaker, sometimes labelled as “a naive” image of the world (Vaňková, 2007) (Bartminski, 2012) with a distinctive anthropocentric character. This image can be compared with the “scientific” image of the world based on objective experiments, measurements, and provable data. The two can be often in conflict (e.g. the sun rises and sets, time flies) and therefore, it can be misleading not to distinguish between the linguistic (naive) image of reality and reality proper. Such a mistake usually leads to various stereotypes, superstition, or prejudices (dumb blond, cigánit’ – to lie, expressed by using ethnicity as the root of the verb in the Slovak culture). We could equally interpret the English term ‘black market’ as a linguistic expression of racial prejudice.

The language always serves the needs of its users and adapts and changes according to the shifts in their everyday experience and understanding of the world. Our anthropocentric cognition is built on our human experience, and our own body, our physical existence as the measure of the world around us. Consequently, the language describes the world from the same personal perspective – such as size, dimensions, colours, beauty, or difficulty. This experiential approach is in contrast with the objective parameters of the world associated with the scientific image of the world/reality. But, as the common practice proves, most of our everyday life relates more to the naive and personal linguistic image of the world and therefore, the language reflects this fact. The following examples show how different perceptions can be reflected in languages:

- nad očakávanie (up) – beyond expectation (behind)
- nad moje chápanie (up) – beyond me (behind)
- poklesok (down) – slip (level)

These examples of the metaphorical use of directions prove that languages reflect the way a cultural community interprets the world and shares its worldview with the next generation planting into their minds their own image of the world.

Cultural conceptualisations

Cultural conceptualisations, results of cultural cognition, are mental formulations of ideas influenced by an individual’s cultural upbringing. They include mental constructs fixed in a variety of schemata, categories, metaphors, or precedential phenomena. Their identification and interpretation in various texts underline the complexity of the process of constructing meaning. On the one hand, there is the denotative meaning of words, usually objectively described in dictionaries by definitions (scientific image of the world) and the connotative meaning which is based on personal experience and past histories of a community (Hrivíková, 2011).

Example: brother – a male sibling (denotative meaning)
 brother/bro – any male bound by emotional ties to another person
 (connotative meaning)
 svokra (mother-in-law) – mother of one’s spouse (denotative meaning)
 svokra (mother-in-law) – a malicious, ill-willed female relative through
 marriage (in the Slovak culture – a protagonist of numerous jokes)

As seen from the example, the connotative meaning is usually an affective one, loaded with emotions unlike the objective, denotative meaning. While most languages may share a

large proportion of denotative meanings, in case the given aspect of reality actually exists in their environment, the connotative meanings are usually very different due to the variety of experience (history, climate, traditions, religion...).

We can study the connotative meanings in a language by comparing various schemata manifested in different languages. As the Wharf-Sapir hypotheses suggest, we may expect that languages reflect the differences in worldviews of their native speakers (Levinson, 2012). Cultural schemata are good examples of the variety of conceptualisations reflected in languages. Nishida identified eight primary types of schemata, though more could be added (1999):

- Fact-and-concept schemata
- Person schemata
- Self schemata
- Roles schemata
- Context schemata
- Procedure schemata
- Strategy schemata
- Emotion schemata
- Event schemata
- Image schemata

The image schemata, for example, represent the ideas associated with our physicality, how our bodies are placed, rooted in the world. They are based on our experience with our bodies in space (Vaňková, 2005). The language reveals our interpretations in typical collocations or phraseology. The schema of upward movement evaluated as a positive one and downward movement as a negative one is quite frequent in the Slovak culture. This is visible in the language as well. We put the literary translation of examples into square brackets:

- povýšiť – [make someone higher] promote
- vrchnosť – [top] authorities
- hlavu hore – [head up] sursum corda
- vrcholné úsilie – [peak effort] maximum effort
- povznesený – [ascended over something] elated
- horných desaťtisíc – [upper ten thousand] top crust
- stúpať po kariérom rebríčku – [ascend on the career ladder] climb the career ladder
- pozdvihnúť náladu – [raise the mood] improve the mood

as opposed to:

- poklesok – [decrease] slip
- ponižovať/sa – [decrease someone/oneself] humiliate, demean/ oneself
- pokles hodnoty – [decrease of value] loss of value
- spodina – [bottom] scum
- skleslý – [sunken] dejected
- padnúť na hubu – [fall on one's mouth] be bowled over
- nízke sebavedomie – [low self-confidence]
- hlboká depresia – [deep depression] severe depression

We can find another image of physicality in the schema of a person as a vessel. The following examples represent the idea of filling or emptying that imaginary space:

- plný očakávania – [full of expectation]
- naplniť svoj osud – [fill one's destiny] fulfil one's destiny
- nosiť niekoho v srdci – [carry someone in one's heart] take someone in one's heart

- mať plnú hlavu niekoho – [have one's head full of someone] head over heels in love
- mať v hlave piliny – [have saw-dust in one's head] be full of crap
- byť plný túžby – [be full of desire] be full of desires
- byť otvorený / uzavretý – [be open / closed] open/ inaccessible
- nosiť niečo v sebe (hnev) – [carry something inside (anger)] carry something (grudge)
- cítiť to v žalúdku – [feel it in one's stomach] have a gut feeling
- mať prázdnu hlavu – [have an empty head] one's head feels empty
- prázdny život – [empty life]
- mať deravú hlavu – [have a leaky head] be absentminded
- byť ponorený do seba - [immersed in oneself] preoccupied
- mať vyprahlé srdce – [have an arid heart] to be cold hearted
- nasadiť chrobáka do hlavy – [put a bug into someone's head] put a bug into someone's ear

The last representative of the image schemata can be described as the schema of life as a journey with a distinct point of departure, journey, and destination, as in:

- sprevádzať niekoho životom – [accompany someone through life] to share life
- dostať sa na scestie – [get off the way] go astray
- stáť na rázcestí – [stand on a road fork] to face an important decision
- zblúdila ovečka – [stray lamb] (biblical quote – used in most Christianity-based cultures)
- rozísť sa s niekým – [go asunder with someone] break up
- chodiť s niekým – [walk with someone] be in relationship
- odbočiť od témy – [turn off the topic] digress from a topic
- kľučkovať – [weave in and out] quibble
- popchnúť niekoho – [push someone] shove someone
- dosiahnuť svoj cieľ – [reach one's destination]
- zarazit' niekoho – [stop someone] check someone

Categories in cultures

We can equally study the connotative meaning of words in the domain of cultural categories. The process of categorisation is again a universal, natural product of human cognition because it helps to maintain a certain system in the minds of individuals. The overwhelming quantity of impulses and information needs to be harnessed by grouping elements according to their similar features. In that way, it is easier to focus on the important details rather than struggling with all the unnecessary, distracting ones.

The “logic” of categorisation depends partially on the cultural upbringing of people. The plethora of categories is part and parcel of the cultural environment in which one grows up and therefore it is accepted as “natural”. Many of the categories seem to be universal (denotative meaning) but again, the elements placed into the categories and subcategories can differ greatly in number, quality, and connotation. Examples of seemingly universal categories are e.g. ‘family’, ‘food’, ‘leisure activities’, ‘pets’ or ‘dangerous’ and ‘healthy’. Each culture places objects, ideas or concepts into categories based on its own experience. Consequently, if the experience of the community is very different from another culture's one, the elements included in the category may be various and even if similar, they can carry a different connotative meaning. The category of ‘exotic’ can provide a good example of the same category but different content.

The Merriam-Webster dictionary defines the word ‘exotic’ as “originating in or characteristic of a distant foreign country” or “of a kind not ordinarily encountered” or

“attractive or striking because colourful or out of the ordinary” (11th ed., 2002). The question is, which geographical point should one take as the starting point to identify “a distant foreign country”. Talking about food, Indian, Pakistani, or Bangladeshi meals would be consistently judged as “exotic” in the Slovak culture, but can we state the same about Great Britain? With nearly 5% of people of Indian, Pakistani or Bangladeshi cultural background living for generations in the country, with a high number of restaurants offering their meals, and great popularity of e.g. curries in Great Britain, it is not probable that the British would include those cuisines into the category of “exotic” any more (Great British Mag, 2019).

Another excellent example of categories that can be strongly influenced by the cultural context is the category of “domestic animals”. We can demonstrate it on the books teaching small children about those categories of animals. While Slovak books for children mention cows, pigs, sheep, goats, horses, ducks, geese, and hens, in other languages and cultural communities, animals like camels, yaks, elephants, donkeys or llamas would be possibly included.

Metaphors in cultures

Since Aristotle’s Poetics, there existed a consensus that metaphors are based on the discovery of an intuitive similarity between dissimilar objects and that they provide explanation through that similarity (Aristotle, 1997). Later, unlike in simple comparisons, Blahynka attributed an additional feature of affectivity to metaphors (Vlašín, 1984). Moor also criticized the traditional concept of metaphors stating that “*the similarity connotated by the metaphor lies outside the zone of similarity encoded in the usual use of words. Tropes focus our attention at the discovered, constructed or potentially constructible similarities, associations, only optional from the perspective of the language*” (Moore, 1982). In other words, in many cases, there is no similarity between the objects, but the users of the metaphor, both the creator and recipient, are the ones who create it. The success and stability of a metaphor within a culture then depends on the perceptivity and the extent of knowledge of the cultural community. New, fresh metaphors are used mostly in literary works (especially poetry) to embellish the style of the author and draw the attention of the readers. But certain metaphors are relatively fixed in the language which uses them as signposts of judgement within a cultural community.

- očierniť niekoho [blacken someone] defame someone
- byť v požehnanom stave [be in a blessed state] pregnant
- politika – panské huncútstvo [politics – masters’ mischief]
- človek milión [a man million] an ordinary man
- krivá prisaha [awry oath] perjury
- preskočiť niekoho [jump over someone] outdo someone
- žiť v zlatej klietke [live in a golden cage]
- mať na rováši [have on notch] commit an offence against someone
- matka príroda [mother nature]
- dieťa šťasteny [fortune’s child]

Each metaphor expresses the unambiguous judgement of the culture and the same view is handed over to other members of the community without the need of a lengthy lecturing about them. Those judgements are fixed in the language and therefore accepted without any reservations.

Conclusion

Though everyone is well familiar with his/her native language, we do not really comprehend the powerful impact language has on our way of thinking, our beliefs, and values. The close relationship between language and culture needs to be the subject of continuous

research which could potentially disclose the magnitude of their impact on an individual. We acquire our culture in a natural way from our close relatives together with learning to speak and they are both fused in the process of enculturation. We may believe in our independence of thought and action, but these thoughts and actions are always carried out as a reaction to the outer world perceived and interpreted through our cultural filter and our language. The language sets the frame through which we can communicate our image of the world and our emotion connected with it. The schemata, categories and metaphors offered by the native language and culture serve as ready-made building blocks of our own, individual worldview. Better understanding of these processes and the ties binding our minds, language and culture offers an opportunity to unlock

and decipher the mysteries hidden in the minds of other people, other nations and other cultures.

Literature

ALEFIRENKO, N. F., STEBUNOVA, K. K. 2015. Linguistic World Picture: Logoepisteme – domain – linguocultureme. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No 1, pp.1-6,

ARISTOTLE. 1997. *Poetics*. Dover Publications.

BARTMINSKI, J., ZINKEN, J. 2012. *Aspects of cognitive ethnolinguistics*. Sheffield: Equinox.

DE MUNCK, V., KOROTAYEV, A. 2000. Cultural Units in Cross-Cultural Research, In: *Ethnology*, Special Issue: Comparative Research and Cultural Units, Vol. 39, No. 4, pp. 335-348, University of Pittsburgh. Available on: <https://doi.org/10.2307/3774050>

GATEWOOD, J. B. 2001. Reflections on the Nature of Cultural Distributions and the Units of Culture. In: *Problem Cross-Cultural Research*, Vol. 35 No. 2, pp. 227-241, Sage Publications, Inc.

GREAT BRITISH MAG TEAM. 2019. Why is curry so popular in the UK? Available on: <https://greatbritishmag.co.uk/ask-a-brit/why-is-curry-so-popular-in-the-uk/>

HRIVÍKOVÁ, T. 2011. Jazyk, kultúra a identita. In: *Cudzie jazyky v premenách času*, Bratislava: Z-F LINGUA.

HRIVÍKOVÁ, T. 2014. Cultural identity and/or European identity in 21st century. In: *Eisenstädter Europategen: Fremdsprachen und Tourismus*: Eisenstadt: Fachhochschule Burgenland, Department Wissenschaft, pp. 76-82.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980. *Metafory, ktorými žijeme*. Preklad a doslov M. Čejka. Brno: Host.

LAKOFF, G. 1987. *Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Preklad a doslov D. Lukeš. Praha: Triáda.

LEVINSON, S. C. 2012. "Foreword". In: *CARROLL, J. B; LEVINSON, S. C., LEE, P. (eds.). Language, Thought and Reality* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts/London, UK: MIT Press, pp. 7-23.

MERRIAM-WEBSTER'S DICTIONARY. 2002. 11th ed. Springfield: Ma.

MOORE, F. C. T. 1982. On Taking Metaphor Literally. In: *Metaphor: Problems and Perspectives*. Red. D. S. Miall. Brighton, Sussex, The Harvester Press, pp. 1-13.

NISHIDA, H. 1999. A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 23(5), pp. 753-777. Available on: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00019-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00019-X)

TURNER, M. 2005. *Literární mysl. O původu jazyka a myšlení*. Překlad O. Trávníčková, doslov J. Trávníček. Brno: Host.

VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. 2005. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum

VAŇKOVÁ, I. 2007. *Jazykový obraz světa*. Available on: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-3605.html>

VLAŠÍN, Š. 1984. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.

WIERZBICKA, A. 1997. *Understanding cultures through their key words, English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: OUP

Kontakt:

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailova adresa: tatiana.hrivikova@euba.sk

POSKYTOVANIE JAZYKOVEJ POMOCI ŠTÁTNYM PRÍSLUŠNÍKOM TRETÍCH KRAJÍN V KONTEXTE AZYLOVÉHO KONANIA V RAKÚSKU A ŠVÉDSKU

LANGUAGE ASSISTANCE PROVIDED FOR THE THIRD-COUNTRY NATIONALS IN THE CONTEXT OF ASYLUM PROCEEDINGS IN AUSTRIA AND SWEDEN

ELENA NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa priamo dotýka otázky poskytovania jazykovej pomoci pre štátnych príslušníkov tretích krajín, ktorí sú zaistení na území členského štátu EÚ a v súlade s Európskym dohovorom o ľudských právach majú právo komunikovať s príslušnými orgánmi v jazyku, ktorému rozumejú. Autorka, na základe analýzy aktuálnej situácie vo Švédsku a v Rakúsku poskytuje bližší pohľad na problematiku poskytovania jazykovej pomoci štátnym príslušníkom tretích krajín, a to primárne v podmienkach azylového konania a v prostredí detenčných zariadení. Zároveň predstaví existujúce minimálne štandardy pre oblasť poskytovania jazykovej pomoci a ich bližšie vymedzenie s ohľadom na aplikačnú prax. Hlavným cieľom príspevku je predstaviť širší rámec poskytovania jazykovej pomoci vo vzťahu k štátnym príslušníkom tretích krajín vo vybraných krajinách Európskej únie, analýzou relevantnej legislatívy na vnútroštátnej, ale aj európskej úrovni upozorniť na minimálne štandardy, ktoré sú záväzné pre všetky členské štáty Európskej únie a poukázať na potenciálne problémy, ktoré v predmetných krajinách dlhší čas rezonujú a čiastočne negatívne ovplyvňujú vnútornú bezpečnosť štátu.

Kľúčové slová: migrácia, interkultúrna komunikácia, základné ľudské práva, azylové konanie, EÚ, sekundárna legislatíva, tlmočenie, preklad.

Abstract

The present paper directly addresses the issue of providing language assistance to third-country nationals who are detained in the territory of the selected EU Member States and have the right to communicate with the competent authorities in a language they understand, in accordance with the European Convention on Human Rights. Based on the analysis of the current situation in Sweden and Austria, the author provides a closer look at the issue of language assistance with regard to application practice. The main aim of the paper is to present a broader framework for the provision of language assistance in relation to third-country nationals in selected countries of the European Union, by analyzing relevant legislation at national and European level to draw attention to minimum standards that are binding on all Member States. To stress out the potential problems that resonate in the countries in question for a particular period of time and partially affect the internal security of the state.

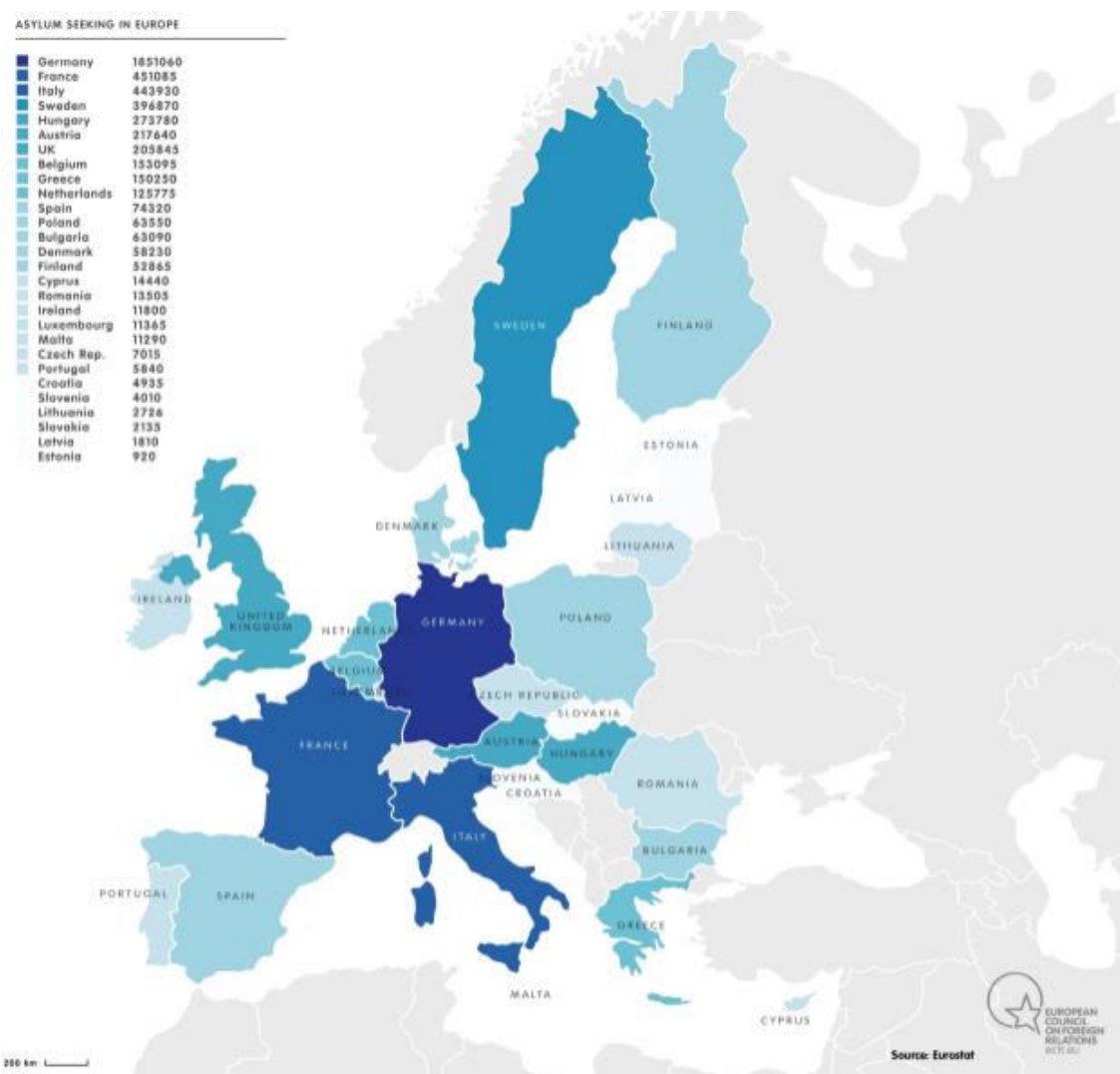
Keywords: migration, intercultural communication, fundamental human rights, asylum proceedings, EU, secondary legislation, interpreting, translation.

Úvod

Slovensko ako krajina, ktorá nie je v súčasnosti vystavená nezvládnuteľnému návalu migrantov, patrí medzi tzv. *tranzitné krajiny*¹. Pod pojmom **tranzitná krajina/krajina**

¹ Dostupné online na: https://ec.europa.eu/home-affairs/e-library/glossary/country-transit_en [cit. 2020-08-12]

tranzitu rozumieme krajinu, cez ktorú sa uskutočňujú migračné toky (pravidelné alebo nepravidelné). To znamená, že ide o krajinu, ktorá nie je krajinou pôvodu migrantov, ale krajinou, ktorou migranti prechádzajú s cieľom dostať sa do cieľovej krajiny. Nielen Slovensko je z pohľadu štátnych príslušníkov tretích krajín (ďalej len „ŠPTK“), ktorí prichádzajú na územie európskych krajín, považované za akýsi prechodný odrazový mostík, z ktorého nelegálni migranti smerujú do vyspelejších ekonomík krajín Európskej únie (EÚ). Medzi krajiny, ktoré sú považované (podobne ako Slovensko) za tranzitné krajiny, patrí aj napríklad Chorvátsko, Slovinsko, Lotyšsko, Litva, či Estónsko. V uvedených európskych krajinách je relatívne malý počet žiadateľov o azyl a utečencov. Predmetná skutočnosť naznačuje nerovnosti v distribúcii žiadateľov o azyl v rámci celej Európskej únie. Zjavnú nerovnováhu v distribúcii žiadateľov o azyl za posledných šesť rokov registruje predovšetkým Nemecko, ktoré prijalo viac žiadostí o azyl ako ktorýkoľvek iný členský štát, zatiaľ čo Taliansko a Francúzsko disponujú druhým a tretím miestom v uvedenom rebríčku, ktorý zohľadňuje počty štátnych príslušníkov tretích krajín žiadajúcich o azyl. Bližšie informácie ohľadom distribúcie ŠPTIK v rámci územia jednotlivých členských krajín EÚ poskytujú obrázok č. 1.



Obrázok č. 1 Žiadatelia o azyl v Európe

Zdroj: European Council on Foreign Relations, Eurostat

Stúpajúci počet cudzincov hľadajúcich azyl v krajinách EÚ je vnímaný negatívne, a to aj napriek skutočnosti, že v niektorých krajinách má počet nelegálnych migrantov skôr klesajúcu tendenciu. Slovensko je jednou z krajín, v ktorej za ostatné obdobie zaznamenávame skôr pokles počtu cudzincov, ktorí sa na území Slovenskej republiky zdržiavajú nelegálne.

Každý členský štát (ďalej len „ČŠ“) sa s otázkou migrácie a jej dôsledkami snaží vysporiadať spôsobom, ktorý zodpovedá národnej legislatíve, kultúrnemu, či politickému prostrediu danej krajiny. Prijatím Smernice Európskeho parlamentu a Rady 2013/32/EÚ z 26. júna 2013 o spoločných konaniach o poskytovaní a odnímaní medzinárodnej ochrany (prepracované znenie) sa vyústilo snaženie EÚ o vytvorenie spoločného rámca pre potreby riešenia migrácie a jej dôsledkov, pričom súčasťou tejto potreby je aj otázka tzv. *language assistance* pre ŠPTK, ktorí sú zaistení v detenčných zariadeniach (ďalej len „DZ“) na území jednotlivých ČŠ EÚ. Poskytovanie jazykovej pomoci a formy interkultúrnej komunikácie sú v súčasnosti témou, ktorá je mimoriadne aktuálna a reflektuje o.i. aj úroveň dodržiavania základných ľudských práv v jednotlivých ČŠ EÚ, keďže v súlade s článkom 5 Európskeho dohovoru o ľudských právach (EDĽP) ods. 2 musí byť „každý, kto je zatknutý, bez meškania a v jazyku, ktorému rozumie, oboznámený s dôvodmi svojho zatknutia a s každým obvinením proti nemu.“² Každý cudzinec zaistený v DZ (na území Slovenskej republiky ide o Útvary policajného zaistenia pre cudzincov (ÚPZC)) má právo na komunikáciu v rámci úradného styku s príslušnými orgánmi v jazyku, ktorému rozumie. Jazyk sa chápe ako „dohodnutý kód, súbor znakov a pravidiel, ktoré sa používajú na vyjadrenie, prenos a výmenu informácií. Služi ako sústava vyjadrovacích znakových prostriedkov istého ľudského spoločenstva“ (Ferenčíková, 2015, s. 32). S používaním jazyka úzko súvisí pojem komunikačná kompetencia, ktorá sa viaže na využitie cudzieho jazyka v kontexte reálnej komunikácie. Ide o „primerané a vhodné využívanie jazyka v konkrétnej situácii“ (Meždejová, 2017, s. 70). ČŠ má teda povinnosť zabezpečiť tlmočníka s cieľom zaistenia štandardného postupu konania, t. j. aby ŠPTK v rámci všetkých procesných úkonov rozumel tlmočenému jazyku a mohol v ňom komunikovať. Právna úprava týkajúca sa noriem a postupov v oblasti komunikácie v rámci úradného styku so ŠPTK je súčasťou spoločného európskeho rámca stanoveného v smernici 2013/32/EÚ. V praxi je však predmetná právna úprava realizovaná s ohľadom na špecifické podmienky v jednotlivých krajinách.

Vymedzenie skúmaného problému a metodológie

Služby tlmočníka pre potreby ŠPTK pri úradnom styku s príslušnými orgánmi sú jednou zo záruk definovaných v rámci migračnej politiky EÚ. Otázkou však ostáva ako prebieha komunikácia so ŠPTK v DZ mimo úradného styku. Hlavným cieľom príspevku je sústrediť pozornosť na zodpovedanie nastolenej otázky, a to predovšetkým na základe analýzy a vzájomnej komparácie aktuálneho stavu v rámci vybraných ČŠ pre potreby predkladanej štúdie bude pozornosť sústredená na Rakúsko a Švédsko, keďže ide o krajiny, ktoré sú považované za tzv. *cieľové krajiny*.³ S ohľadom na vyššie uvedené, autorka skúma nasledovné otázky: Aký majú vplyv aktuálne platné právne predpisy na vnútroštátnej úrovni

² Európsky dohovor o ľudských právach. Dostupné online na: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SLK.pdf.

³ **Country of destination** - the country that is a destination for **migration flows** (regular or irregular). Zdroj: IOM Glossary on Migration, 2nd. ed. 2011. Dostupné online na: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/country-destination_en [cit. 2020-08-02]. Cieľová krajina – krajina, ktorá je cieľom pre (pravidelné i nepravidelné) toky migrantov (*autorský preklad*).

vybraných členských štátov na poskytovanie jazykovej pomoci štátnym príslušníkom tretích krajín? Reflektujú právne predpisy na vnútroštátnej úrovni vo vybraných štátoch usmernenia obsiahnuté v rámci primárnej a sekundárnej legislatívy Európskej únie?

S ohľadom na skutočnosť, že stanovený problém má deskriptívny charakter, pre potreby predkladanej štúdie bol využitý kvalitatívny výskum. Medzi metódy využité pri skúmaní uvedeného problému a v snahe zodpovedať nastolené otázky, boli využité predovšetkým nasledovné teoretické metódy:

- klasifikačná analýza, a to najmä pri spracovávaní východiskového faktografického materiálu, ako aj pri záverečnom spracovaní získaných údajov;
- kauzálna analýza, a to s ohľadom na skúmanie súčasného stavu v oblasti poskytovania jazykovej pomoci pre štátnych príslušníkov tretích krajín na území vybraných štátov EÚ;
- obsahová analýza legislatívnych materiálov na vnútroštátnej úrovni vybraných štátov, ako aj na úrovni (predovšetkým) sekundárnej legislatívy EÚ;
- štúdia a analýza právnych predpisov, ktoré upravujú právne postavenie cudzincov;
- selekcia, komparácia a analógia, a to nielen pri zhromažďovaní odborných prameňov, ale aj poznatkov získaných v spolupráci s akademickou obcou a odbornou policajnou praxou;
- zovšeobecňovanie, a to najmä pri tvorbe a formulácii záverov a odporúčaní.

Predmetom skúmania bola predovšetkým právna úprava komunikácie so ŠPTK, ktorí sú zaistení v DZ a spracovanie štatistických údajov, ktoré sú každoročne zverejňované v rámci Správy o migrácii v rámci ČŠ EÚ⁴ a údajov získaných z Globálneho detenčného projektu⁵.

Komunikácia príslušníkov Policajného zboru s cudzincami zaistenými v DZ v Rakúsku

Rakúsko sa musí každoročne vysporiadať so stále narastajúcim počtom migrantov. Uvedená skutočnosť prispela k zjednodušeniu imigračných postupov a prijatiu opatrení, ktorých hlavným cieľom je uľahčiť integráciu cudzincov do spoločnosti. Zároveň je potrebné poukázať na skutočnosť, že problematika migrácie nie je pre Rakúsko nová. Už v priebehu 90. rokov, keď boli politické diskusie o azylových záležitostiach mimoriadne páľčivé, sa vláda Rakúska rozhodla pristúpiť k reštriktívnejším právnym predpisom o azyle. Medzi kľúčové právne predpisy rakúskeho vnútroštátneho poriadku, ktoré sa venujú oblasti migrácie patria predovšetkým:

- Zákon o konaní pred Spolkovým úradom pre migráciu a azyl;
- Zákon o cudzineckej polícii (*Bundesgesetz über die Ausübung der Fremdenpolizei, die Ausstellung von Dokumenten für Fremde und die Erteilung von Einreisetitel*) (StF: BGBl. I Nr. 100/2005);
- Zákon o azyle z roku 2005 (*Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl*) (StF: BGBl. I Nr. 100/2005);
- Zákon o všeobecnom administratívnom postupe (*Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz 1991*) (StF: BGBl. Nr. 51/1991);
- Zákon o usadzovaní a pobyte (*Bundesgesetzblatt II 451/2005*);
- Spolkový ústavný zákon o ubytovaní a pridelovaní cudzincov, ktorí potrebujú pomoc a ochranu (*Bundesverfassungsgesetz Unterbringung und Aufteilung von hilfs- und schutzbedürftigen Fremden*) (BGBl 120/2015);

⁴ <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/migratory-pressures/>

⁵ <https://www.globaldetentionproject.org/about>

- Spolkový zákon o rakúskej národnosti z roku 1985;
- Spolkový zákon o povinnom vzdelávaní a príprave pre mládež do 18 rokov (*Bundesgesetz, mit dem die Verpflichtung zu Bildung oder Ausbildung für Jugendliche geregelt wird (Ausbildungspflichtgesetz – ApflG)* (StF: BGBl. I Nr. 62/2016);
- Spolkový zákon o všeobecných postupoch pre konanie na spolkových úradoch pre prisťahovalctvo a azyl pri udeľovaní medzinárodnej ochrany, vydávaní povolení na pobyt z dôvodu poľahčujúcich okolností, deportácii, strpení a vydávaní opatrení pri ukončení pobytu a vydávaní dokladov pre cudzincov (*Bundesgesetz, mit dem die allgemeinen Bestimmungen über das Verfahren vor dem Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl zur Gewährung von internationalem Schutz, Erteilung von Aufenthaltstiteln aus berücksichtigungswürdigen Gründen, Abschiebung, Duldung und zur Erlassung von aufenthaltsbeendenden Maßnahmen sowie zur Ausstellung von österreichischen Dokumenten für Fremde geregelt werden (BFA-Verfahrensgesetz – BFA-VG)* (StF: BGBl. I Nr. 87/2012);
- Spolkový zákon upravujúci základnú starostlivosť o žiadateľov o azyl v prijímacích konaniach a niektorých ďalších cudzincov (*Bundesgesetz, mit dem die Grundversorgung von Asylwerbern im Zulassungsverfahren und bestimmten anderen Fremden geregelt wird*) (StF: BGBl. I Nr. 405/1991);
- Dohoda z 15. júla 2004 medzi Spolkovým štátom a štátmi podľa článku 15a Spolkovej ústavy o spoločnom postupe pri dočasnom základnom zabezpečení cudzincov, ktorí potrebujú pomoc a ochranu v Rakúsku (*Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über gemeinsame Maßnahmen zur vorübergehenden Grundversorgung für hilfs- und schutzbedürftige Fremde (Asylwerber, Asylberechtigte, Vertriebene und andere aus rechtlichen oder faktischen Gründen nicht abschiebbare Menschen) in Österreich*) (StF: BGBl. I Nr. 80/2004);
- Dohoda medzi spolkovým štátom a štátmi podľa článku 15a zákona o základnej starostlivosti o zvýšení vybraných maximálnych sadzieb nákladov podľa článku 9 dohody o základnej starostlivosti (*Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Artikel 15a B-VG über die Erhöhung ausgewählter Kostenhöchstsätze des Artikel 9 der Grundversorgungsvereinbarung*) (StF: BGBl. I 46/2013)(StF: BGBl. 48/2016);
- Spolkový zákon o vykonávaní kontrol totožnosti na hraničných priechodoch (*Bundesgesetz über die Durchführung von Personenkontrollen aus Anlass des Grenzübertritts*) (StF: BGBl. 435/1996);
- Zákon z 3. júla 1973 o odstránení rasovej diskriminácie;
- Zákon č. 137/1975 v znení BGBl. I 111/2007.⁶

S ohľadom na vyššie uvedené, vznikli aj nové asociácie na podporu utečencov. Medzi najdôležitejšie nezávislé iniciatívy v tejto oblasti patria Flüchtlings- und Deserteursberatung (Poradenská služba pre utečencov a dezertéry), Asyl in Not (Asy-lum v Peril) vo Viedni a združenie Fluchtpunkt in Innsbruck, ktoré ponúka hlavne poradenské služby pre žiadateľov o azyl a neregistrovaných migrantov. Skutočnosť, že nezávislé iniciatívy, resp. mimovládne organizácie (predovšetkým vo Viedni) majú mimoriadne silný vplyv na formovanie a modifikovanie legislatívy v oblasti migrácie, priamo ovplyvňuje aj rôzne aspekty komunikácie so ŠPTK v Rakúsku. Kľúčovým aspektom je skutočnosť, že sa tieto organizácie

⁶ Pre bližšie informácie ohľadom vnútroštátneho právneho poriadku Rakúska pozri Európsku sieť pre informácie o krajine pôvodu. Dostupné online na: <https://www.ecoi.net/en/countries/austria/national-laws/?page=2> [cit. 2020-08-02].

v rámci poskytovania všestrannej pomoci cudzincov podieľajú aj na poskytovaní jazykového vzdelávania. V Rakúsku prebieha totižto úradná komunikácia (a aj všetky úradné úkony) v úradnom jazyku krajiny, ktorým je jazyk nemecký a označuje sa ako „*Gerichtssprache*“. Zároveň sa aj na Rakúsko, ako na ČŠ EÚ vzťahujú smernice sekundárnej legislatívy EÚ týkajúce sa oblasti migrácie, ktoré je Rakúsko povinné implementovať do vnútroštátneho práva. Z uvedeného teda vyplýva, že aj v Rakúsku prebieha komunikácia ŠPTK zaistených v DZ (ekvivalentné zariadenie k Útvárom policajného zaistenia pre cudzincov (ÚPZC) na Slovensku) s príslušnými orgánmi v rámci úradného styku za prítomnosti úradných tlmočníkov v prípade, ak cudzinec nemecký jazyk neovláda. Tlmočník je vybraný zo zoznamu úradných tlmočníkov. V prípade, že sa cudzinec rozhodne podať žiadosť o azyl, musí podpísať tzv. „*dohodu o integrácii*“, ktorá vstúpila do platnosti v januári 2003. Všetci cudzinci, ktorí majú v úmysle zotrvať na území Rakúska musia prijať túto dohodu, ktorá obsahuje povinnosť naučiť sa po nemecky do štyroch rokov. Zavedenie tohto pozmeňujúceho a dopĺňajúceho návrhu bolo sprevádzané zásadnou verejnou diskusiou a bolo kritizované mnohými odborníkmi a mimovládnyimi organizáciami (bližšie pozri www.wif.at). Kedykoľvek sa však o tejto téme diskutuje a prijímajú sa politické rozhodnutia týkajúce sa predovšetkým ŠPTK, ktorí sa rozhodnú podať žiadosť o azyl, dôraz je kladený predovšetkým na osvojovanie si nemeckého jazyka a občianske vzdelávanie, ktoré v Rakúsku prebieha na štátnych školách primárne, ak nie výlučne, v nemeckom jazyku.

Komunikácia so ŠPTK, ktorí sú zaistení v DZ prebieha predovšetkým prostredníctvom informačných letákov v rôznych jazykových mutáciách. V roku 2014, Poradný výbor pre ľudské práva, uviedol, že na základe inšpekcie vykonanej v DZ v Rakúsku, boli informačné letáky dostupné v 25 rôznych jazykoch. Ide o letáky, ktoré (okrem právneho poradenstva) poskytujú aj informácie týkajúce sa každodenného režimu v DZ, v ktorom je cudzinec zaistený.⁷ Navyše, príslušníci Policajného zboru (ďalej len „príslušníci PZ“), ktorí pracujú v DZ vo väčšine prípadov ovládajú aspoň základy tzv. svetových jazykov, aby boli schopní poskytovať informácie cudzincom zaisteným v DZ.⁸ Vo väčšine prípadov je však komunikácia neúradného charakteru vedená za prítomnosti tlmočníka, a to nielen v prípade právneho poradenstva, ale taktiež v prípade špecifických požiadaviek alebo sťažností. Ak osoby zaistené v DZ a príslušníci PZ nie sú schopní spolu komunikovať, o pomoc pri tlmočení je požiadaný iný cudzinec, ktorí je v DZ zaistený. V prípade dôležitých požiadaviek alebo sťažností (napr. zdravotných ťažkostí atď.) je zvyčajne privolaná tzv. podporná organizácia, ktorá je v DZ prítomná (bližšie pozri čl. 7 § 5a a čl. 10 § 4 Dentenčného poriadku/Anhalteordnung (AnhO)).⁹ Zo záverov Poradného výboru pre ľudské práva však vyplýva, že aj v DZ v Rakúsku je potrebné zvýšiť formy jazykovej podpory, a to predovšetkým v prípadoch odoberania zdravotnej anamnézy od ŠPTK, ktorí sú zaistení v DZ.

Komunikácia príslušníkov Policajného zboru s cudzincami zaistenými v DZ vo Švédsku

Švédsko taktiež patrí medzi tzv. cieľovú krajinu veľkej časti migrantov. Len za rok 2019 Švédsko prijalo takmer 116 tisíc nových migrantov a dlhodobý alebo trvalý pobyt

⁷ Information sheets are available in more than 25 languages. Dostupné online na: <https://www.bmi.gv.at/304/start.aspx> [cit. 2020-08-02].

⁸ Bližšie pozri: https://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Detention-and-alternatives-to-detention_AT-EMN-NCP_final.pdf [cit. 2020-08-12].

⁹ Bližšie pozri: https://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Detention-and-alternatives-to-detention_AT-EMN-NCP_final.pdf [cit. 2020-08-12].

udelilo takmer 20 tisíc migrantom.¹⁰ Z každoročných štatistík OECD vyplýva, že prijímanie migrantov je však vo Švédsku vnímané skôr negatívne. Prísna zákonná úprava na vnútroštátnej úrovni v oblasti migrácie je kontinuálne predmetom kritiky zo strany inštitúcií EÚ aj OECD. Aktuálne sú v platnosti predovšetkým nariadené právne predpisy upravujúce oblasť migrácie vo Švédsku:

- Zákon o prijímaní cudzincov (*Lag (1994:137) om mottagande av asylsökande*);
- Zákon o cudzincoch (*Utlänningslag (2005:716)*);
- Zákon o dočasných obmedzeniach možnosti udelenia pobytu vo Švédsku (*Lag (2016:752) om tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd i Sverige*);
- Vyhláška o cudzincoch (*Utlänningsförordningen, 2006:97*);
- Zákon o prijímaní žiadateľov o azyl (*Förordning (1994:361) om lagen om mottagande av asylsökande, 1994:361*);
- Zákon o jazyku (*Språklagen (2009:600)*);
- Vyhláška č. 613 z roku 1985 o autorizácii tlmočníkov a prekladateľov (*Förordning 1985:613 om auktorisation av tolkar och översättare*);
- Vyhláška s inštrukciami pre Agentúru pre migráciu (*Förordning (2019:502) med instruktion för Migrationsverket*).¹¹

Pri nelegálnom vstupe do krajiny sú migranti, resp. ŠPTK zaistení v DZ. Komunikácia v prostredí DZ prebieha, podobne ako v iných ČŠ EÚ, na dvoch úrovniach – úradnej a neúradnej. V rámci úradnej komunikácie a pri dodržaní spoločného európskeho rámca sú cudzincom pre potreby úradného styku s príslušnými orgánmi poskytnuté služby tlmočníka. Právo komunikovať v jazyku, ktorému cudzinci zaistení v DZ rozumejú, je dokonca zakotvené v rámci národnej legislatívy. Podľa článkov 4 a 10 Zákona o jazyku, tzv. *språklagen* (2009:600),¹² je úradným jazykom, ktorý je používaný v rámci úradnej komunikácie s príslušnými orgánmi, švédčina. V článku 13 toho istého zákona je však z rámca administratívnych úkonov (*förvaltningslagen 2017:900*) stanovené právo na tlmočníka a preklad dokumentov v rámci úradného styku v prípade, ak cudzinec neovláda švédčinu a je v situácii, keď si nárokuje práva na území Švédska. Uvedené sa vzťahuje aj na zdravotne znevýhodnené osoby, ktoré majú postihnutie zraku, sluchu alebo poruchy reči. Zákon o jazyku však neukladá príslušným orgánom povinnosť poskytnúť služby tlmočníka, príp. prekladateľa v prípade, ak trpí osoba, resp. cudzinec inými poruchami/postihnutím.¹³ Úvodné stretnutie, lekárske vyšetrenie a komunikácia s príslušnými orgánmi v rámci úradného styku prebiehajú za účasti tlmočníka, či už fyzicky prítomného alebo

¹⁰ OECD: International Migration Outlook 2019. Dostupné online na: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2019_8c1a5832-en [cit. 2020-08-12].

¹¹ Právne predpisy tvoria legislatívny rámec pre oblasť migrácie vo Švédsku. Údaje tvoria súčasť databázy AIDA (Asylum Information Database). Dostupné online na: <https://www.asylumineurope.org/reports/country/sweden/overview-legal-framework> [cit. 2020-08-02].

¹² Správa neziskovej organizácie Civil Rights Defenders pod názvom Country Study Sweden: Immigration Detention and Pre-trial Detention z 8. januára 2019, Štokholm. Dostupné online na: <https://crd.org/wp-content/uploads/2019/07/desk-research-Sweden-2019-01-08-final.pdf> [cit. 2020-08-12].

¹³ ENNHRI: Migrant's Access to Economic and Social Rights. Dostupné online na: <http://ennhri.org/wp-content/uploads/2019/11/Migrants%E2%80%99-access-to-economic-and-social-rights-Good-Practices-and-challenges-of-NHRIs.pdf> [cit. 2020-08-12].

prostredníctvom telefonického audio/video rozhovoru. Na tomto mieste je však nevyhnutné upozorniť aj na skutočnosť, že o potrebe tlmočníka/prekladateľa rozhoduje príslušný orgán, nie cudzinec zaistený v DZ. Vo Švédsku DZ častokrát využívajú ako tlmočníkov/prekladateľov svojich zamestnancov. V daných prípadoch ide často o konfliktné situácie a taktiež konflikt záujmov.

Postavenie tlmočníka je vo Švédsku upravené podľa Vyhlášky č. 613 z roku 1985 o autorizácii tlmočníkov a prekladateľov (Förordning 1985:613 om auktorisation av tolkar och översättare). „Dohľad nad úradnými prekladateľmi vo Švédsku vykonáva tzv. Kammarkollegiet (najstarší štátny úrad vo Švédskom kráľovstve). „Autorizovaný translátor je vo Švédsku tzv. chráneným povoláním. Menuje ho úrad Kammarkollegiet po úspešne absolvovanej skúške a overení bezúhonnosti kandidáta. Autorizácia je spravidla platná päť rokov a Kammarkollegiet vedie zoznam autorizovaných translátorov, t. j. úradných prekladateľov vo Švédsku. Po piatich rokoch môže prekladateľ požiadať o obnovenie svojej autorizácie“ (Gáborová/Motyková, 2015, s. 242). Medzi východiskové dokumenty pre činnosť prekladateľov a tlmočníkov patrí aj Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2010/64/EÚ z 20. októbra 2010 o práve na tlmočenie a preklad v trestnom konaní. Pre potreby DZ sa na základe odporúčania švédskej migračnej agentúry (*Swedish Migration Agency*) môžu využívať aj tlmočníci s „inou kvalifikáciou“, ba dokonca nemusia byť fyzicky prítomní – väčšina tlmočníkov využíva telefonické audio alebo video hovory. Tlmočníci s „inou kvalifikáciou“ sú tlmočníci s najnižšou kvalifikáciou, bez registrácie v Kammarkollegiet, bez overeného tlmočnickeho vzdelania a praxe. Spravidla ide o tlmočníkov, ktorí prešli prijímacím konaním a úvodným kurzom u dodávateľa tlmočnických a prekladateľských služieb. Tento postup je účinný od 1. júla 2018. V tejto súvislosti je nevyhnutné poznamenať, že prvý kontakt s cudzincom prebieha v rámci úvodného stretnutia, na ktorom je zaistený cudzinec informovaný o svojich právach a povinnostiach v DZ.

V rámci každodennej komunikácie majú cudzinci zaistení v DZ právo na písomnú informáciu o miestnych podmienkach a režime v DZ, a to v jazyku, ktorému rozumejú. Povinnosť realizácie uvedeného práva spadá na plecia príslušníkov PZ v DZ. V praxi sú v DZ k dispozícii materiály pod názvom „*Chcem vedieť*“ („*I want to know*“ – *material*)¹⁴, ktoré sú primárne k dispozícii v „*zjednodušenej*“ švédčine a vo väčšine svetových jazykov.¹⁵ V málo rozšírených jazykoch však tieto materiály nie sú dostupné. Cudzinci zaistení v DZ vo Švédsku za rok 2019 pochádzali z Afganistanu, Sýrie, Indie, Eritrei, Iraku, Iránu, Poľska, Pakistanu a Turecka.¹⁶ Každodenná komunikácia v DZ medzi príslušníkmi PZ a zaistenými ŠPTK, je upravená iba čiastočne, a to v usmerneniach Švédskej migračnej agentúry, Ombudsmana pre rovnoprávnosť a Švédskej väzenskej služby (the Swedish Prison and Probation Service). Služby tlmočníka sú poskytované na rôznej kvalitatívnej úrovni, a preto je aj komunikácia príslušníkov PZ s cudzincami rôznorodá a nie vždy je úroveň interkultúrnej komunikácie vyhovujúca, a to najmä s ohľadom na potreby oboch zúčastnených strán.

Záver

Východiskom pri riešení problémov, ktoré úzko súvisia s migráciou je pre ČŠ najmä sekundárna legislatíva EÚ, ktorú sú povinné implementovať do svojich národných právnych

¹⁴ Správa neziskovej organizácie Civil Rights Defenders pod názvom Country Study Sweden: Immigration Detention and Pre-trial Detention z 8. januára 2019, Štokholm. Dostupné online na: <https://crd.org/wp-content/uploads/2019/07/desk-research-Sweden-2019-01-08-final.pdf>.

¹⁵ Závěry Národnej rady Švédska pre prevenciu trestnej činnosti (Brå) Dostupné v angličtine online na: <https://www.bra.se/bra-in-english/home/publications/publications/publications.html> [cit. 2020-08-12].

¹⁶ Bližšie pozri: <https://sweden.se/migration/#2013> [cit. 2020-08-12].

systémov, tak aby boli zachované špecifiká jednotlivých právnych úprav, či aktuálne spoločenské výzvy a možnosti v rámci ČŠ. Aj keď ide predovšetkým o smernice, ktoré majú prevažne odporúčací charakter, najviac paralel nachádzame v rámci právnej úpravy pri zákone o azyle. Z predmetného zákona vyplýva, že ČŠ majú v prípade komunikácie s cudzincom, ktorý nemá dostatočné znalosti jazyka krajiny, v ktorej je zaistený, povinnosť zabezpečiť tlmočníka, prekladateľa alebo jazykového, či kultúrneho mediátora. Prítomnosť tlmočníka je nevyhnutnosťou predovšetkým v prípade úradného styku s príslušnými orgánmi, aby bol zaistený štandardný postup konania, t. j. ŠPTK v rámci všetkých procesných úkonov rozumel tlmočenému jazyku a mohol v ňom komunikovať. Zaujímavosťou však je, že v Rakúsku je možné asistenciu tlmočníka vynechať, ak cudzinec hovorí úradným jazykom krajiny a písomne súhlasí, že nepotrebuje asistenciu tlmočníka. V prípade Rakúska ide o úzku nadväznosť na artikulovanú potrebu ovládania úradného jazyka. Možnosť vynechania asistencie tlmočníka zároveň prispieva k výraznému zjednodušeniu celého procesu.

Skutočnosť, že pri komunikácii so ŠPTK v rámci úradného styku je prítomnosť tlmočníka obligatórna, je zakotvená v právnych predpisoch všetkých ČŠ ako integrálna súčasť súboru základných ľudských práv. Pri úradnom styku s príslušnými orgánmi je teda v ČŠ EÚ nevyhnutné využiť asistenciu (vo väčšine prípadov súdneho/úradného) tlmočníka, ktorého náplňou práce je nestranne sprostredkovať informácie pre obe zúčastnené strany (príslušníkov PZ aj ŠPTK) a v prípade komunikačných problémov, ktoré sú spôsobené kultúrnymi rozdielmi, či neznalosťou mimojazykovej reality, má tlmočník právo o týchto problémoch informovať, či podať vysvetlenie jednotlivým zúčastneným stranám.

Každodenná komunikácia medzi príslušníkmi PZ a ŠPTK, ktorí sú zaistení v DZ nie je v skúmaných krajinách právne upravená. Na sprostredkovanie komunikácie v DZ sú vo väčšine prípadov využívaní cudzinci, ktorí hovoria úradným jazykom krajiny, v ktorej sú zaistení alebo sa využívajú mimovládne organizácie, ktoré do uvedených zariadení vysielajú profesionálnych, ale i amatérskych tlmočníkov, či kultúrnych mediátorov. Napríklad v podmienkach DZ v Rakúsku, túto úlohu plní predovšetkým tzv. podporná organizácia, ktorá v prípade potreby komunikovať špecifické požiadavky, sťažnosti atď. zo strany ŠPTK zaisteného v DZ zabezpečuje tlmočnický servis a je nepretržite prítomná v priestoroch DZ. Zároveň sú základné informácie o fungovaní DZ sprostredkované prostredníctvom informačných letákov, ktoré sú v súčasnosti preložené do 25 jazykov. Z uvedeného vyplýva, že aj v rámci každodennej komunikácie, t. j. komunikácie neúradného charakteru, má cudzinec k dispozícii jazykovú podporu. Nepretržitý tlmočnický servis však nie je realitou v podmienkach Švédska. V podmienkach Rakúska a Švédska ako cieľových krajín je situácia zložitá, keďže do procesu komunikácie medzi príslušníkmi PZ a ŠPTK vstupujú aj ďalšie strany, napr. mimovládne organizácie či dobrovoľníci, ktorí nie vždy zabezpečujú profesionálne tlmočnické služby (napr. v prípade Švédska sú pre potreby komunikácie s cudzincami, ktorí sú zaistení v DZ využívaní tlmočníci s „inou kvalifikáciou“, t. j. s najnižšou kvalifikáciou, bez registrácie v Kammarkollegiet, t. j. bez overeného tlmočnického vzdelania a praxe), a teda pravdepodobnosť nedorozumení, prípadne konfliktných situácií je vyššia.

Pomoc v oblasti interlingválnej a interkultúrnej komunikácie je jednou z hlavných priorít pri riešení otázok migrácie nielen na európskej úrovni. Polícia, súdy a Migračný úrad, ako aj právnici, v súčasnosti bojujú s aktuálnym problémom zabezpečiť úradných alebo neúradných tlmočníkov z rôznych jazykov, ktorými cudzinci hovoria.¹⁷ Tlmočenie z rôznych jazykov predstavuje vážny problém vo všetkých ČŠ EÚ. Policajné orgány musia v súčasnosti hľadať vhodné opatrenia na zabezpečenie adekvátneho tlmočenia cudzincom, inak riskujú, že

¹⁷ https://www.hrl.sk/assets/files/obsah/74-zaistenie_a_alternativy_k_zaisteniu_v_slovenskej_republike_-_narodna_sprava.pdf, s. 25 [cit. 2020-08-12].

rozhodnutie o zaistení bude zamietnuté z dôvodu porušenia práva dostať tlmočníka z jazyka, ktorému cudzinec rozumie. V tejto situácii sa polícia nemôže vyhnúť svojej povinnosti len tým, že poukáže na situáciu, že príslušní tlmočníci nie sú dostupní.¹⁸ Komplikácie so zabezpečením primeraného tlmočenia pri úradných úkonoch neprispievajú k uľahčeniu situácie v rámci každodennej komunikácie s cudzincami. Povinnosť umožniť cudzincovi prístup k informáciám v jazyku, ktorému rozumie je však legislatívne ukotvená nielen na európskej úrovni, ale aj v rámci vnútroštátneho práva všetkých ČŠ EÚ. Poskytnúť viacjazyčné informačné materiály, prípadne podujat' sa na zostavenie informačného materiálu, ktorý by bolo možné distribuovať v jednotnom formáte vo všetkých jazykoch cudzincov, ktorí prichádzajú na územie EÚ by uľahčilo a urýchlilo prácu policíi, súdom, ale aj migračným úradom vo všetkých ČŠ.

Predkladaný príspevok je výstupom z projektu Akadémie Policajného zboru v Bratislave pod názvom Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach (VYSK 241).

Literatúra

BOČKOVÁ, T. 2016. *Tlumočení pro migranty*. Diplomová práca. Dostupné online na: https://theses.cz/id/yhjaxm/DP_Bo_kov.txt.

BRANNAN, J. 2010. *ECHR case-law on the right to language assistance in criminal proceedings and the EU response*. Dostupné online na: [e-justice.europa.eu/4_BrannanECHRcaselaw_EU_en%20\(1\).pdf](http://e-justice.europa.eu/4_BrannanECHRcaselaw_EU_en%20(1).pdf).

ĎURICOVÁ, A. 2015. K otázkam úradného prekladu a tlmočenia v Rakúsku. In: *RAKŠÁNYIOVÁ, J. et al. 2015. Úradný prekladateľ v slovenskom a európskom sociálnom priestore*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

FERENČÍKOVÁ, M. 2015. Právo na používanie materinského jazyka v trestnom konaní. In: *Európsky rozmer ochrany ľudských práv v činnosti policie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 27. Novembra 2014 na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 32.

GÁBOROVÁ, M., MOTYKOVÁ, K. 2015. Inštitút úradného prekladateľa vo Švédsku a v ostatných severských krajinách. In: *RAKŠÁNYIOVÁ, J. et al. 2015. Úradný prekladateľ v slovenskom a európskom sociálnom priestore*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

MEŽDEJOVÁ, K. 2017. Realizácia odborného jazykového kurzu pre policajtov určených na pôsobenie v medzinárodných policajných mierových misiách. In: *Policajná teória a pra*, roč. 25, č. 2, 2017, s. 70.

NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. 2020. K otázkam zabezpečenia komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov. In: *Policajná teória a prax 2/2020*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru. Dostupné online na: <https://www.akademiapz.sk/archiv-2-2020>.

NORSTRÖM, E. 2010. *Community Interpreting in Sweden and its Significance to guaranteeing legal and medical security*. Dostupné online na: <http://sens-public.org/articles/781/>

ROSSATO, L. 2017. Migrant Inmates Mediating between Languages and Cultures. In: *ANTONINI, R., CIRILLO, L., ROSSATO, L., TORRESI, I. (eds). 2017. Non-professional*

¹⁸ https://www.hrl.sk/assets/files/obsah/74-zaistenie_a_alternativy_k_zaisteniu_v_slovenskej_republike_-_narodna_sprava.pdf, s. 26

interpreting and translation: State of the Art and Future of an Emerging Field of Research.
John Benjamins Translation Library 129, VII, 415 pp.

Asylum Information Database (AIDA). Dostupné online na:
<https://www.asylumineurope.org/reports/country/sweden/overview-legal-framework>.

ENNHRI: Migrant's Access to Economic and Social Rights. Dostupné online na:
<http://ennhri.org/wp-content/uploads/2019/11/Migrants%E2%80%99-access-to-economic-and-social-rights-Good-Practices-and-challenges-of-NHRIs.pdf>.

Európsku sieť pre informácie o krajine pôvodu. Dostupné online na:
<https://www.ecoi.net/en/countries/austria/national-laws/?page=2>.

Európsky dohovor o ľudských právach. Dostupné online na:
https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SLK.pdf.

Charta základných práv európskej únie. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>.

IOM Glossary on Migration, 2nd. ed. 2011. Dostupné online na: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/country-destination_en

Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach. Dostupné online na:
http://www.ucps.sk/MEDZINARODNY_PAKT_o_obcianskych_a_politickych_pravach.

Nariadenie Európskeho parlamentu a Rady (EÚ) č. 439/2010 z 19. mája 2010, ktorým sa zriaďuje Európsky podporný úrad pre azyl. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=CELEX%3A32010R0439>.

Nariadenie Európskeho parlamentu a Rady (EÚ) č. 640/2013 z 26. júna 2013, ktorým sa stanovujú kritériá a mechanizmy na určenie členského štátu zodpovedného za posúdenie žiadostí o medzinárodnú ochranu podanej štátnym príslušníkom tretej krajiny alebo osobou bez štátnej príslušnosti v jednom z členských štátov. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/sk/TXT/?uri=CELEX%3A32014R0640>.

Národná správa: Zaistenie a alternatívy k zaisteniu v Slovenskej republike. Dostupné online na: https://www.hrl.sk/assets/files/obsah/74-zaistenie_a_alternativy_k_zaisteniu_v_slovenskej_republike_-_narodna_sprava.pdf.

Odporúčanie Komisie (EÚ) 2017/432 zo 7. marca 2017 týkajúce sa zaistenia účinnejších návratov pri vykonávaní smernice 2008/115/ES. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0432&from=DE>.

Odporúčanie Komisie zo 16. novembra 2017, ktorým sa ustanovuje spoločná „príručka o návrate“, ktorú majú používať príslušné orgány členských štátov pri vykonávaní úloh spojených s návratom. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H2338&from=EN>.

OECD: International Migration Outlook 2019. Dostupné online na: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2019_8c1a5832-en.

Osobitná správa Európskeho dvora audítorov č. 24 z roku 2019. Dostupná online na: https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR19_24/SR_Migration_management_SK.pdf.

Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2008/115/ES zo 16. decembra 2008 o spoločných normách a postupoch členských štátov na účely návratu štátnych príslušníkov tretích krajín,

ktorí sa neoprávnene zdržiavajú na ich území. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0098:0107:sk:PDF>.

Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2010/64/EÚ z 20. októbra 2010 o práve na tlmočenie a preklad v trestnom konaní. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:sk:PDF>.

Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2013/32/EÚ z 26. júna 2013 o spoločných konaniach o poskytovaní a odnímaní medzinárodnej ochrany. Dostupné online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A32013L0032>.

Správa Komisie Európskemu parlamentu, Európskej rade a Rade: Siedma správa o pokroku dosiahnutom pri vykonávaní vyhlásenia EÚ a Turecka. Dostupné online na: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:beee77d9-adbe-11e7-837e-01aa75ed71a1.0008.02/DOC_2&format=PDF

Správa neziskovej organizácie Civil Rights Defenders pod názvom Country Study Sweden: Immigration Detention and Pre-trial Detention z 8. januára 2019, Štokholm. Dostupné online na: <https://crd.org/wp-content/uploads/2019/07/desk-research-Sweden-2019-01-08-final.pdf>.

Úrad hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru, 2020. *Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie v Slovenskej republike za I. polrok 2020*. Dostupné online na: https://www.minv.sk/swift_data/source/policia/hranicna_a_cudzinecka_policia/rocniky/rok_2020/2020-I.polrok-UHCP-SK.pdf, s. 26.

Viedenský dohovor z roku 1969. Dostupné online na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1969/32/>.

Zákon č. 404/2011 z. Z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné online na: https://www.minv.sk/swift_data/source/policia/hranicna_a_cudzinecka_policia/pravne_predpisy/zakony/zakon_404_2011_o_pobyte_cudzincov.pdf.

Závery Národnej rady Švédska pre prevenciu trestnej činnosti (Brå) Dostupné v angličtine online na: <https://www.bra.se/bra-in-english/home/publications/publications/publications.html>.

Zbierka zákonov č. 460/1992 Ústava Slovenskej republiky z 1. septembra 1992. Dostupné online na: https://www.unipo.sk/public/media/9499/dokument_165.pdf.

Ženevský dohovor o právnom postavení utečencov. Dostupné online na: <https://www.unhcr.org/sk/215-skzdrojedohovorydohovor-o-pravnom-postaveni-utecencov-html.html>.

Žiadosti o azyl v jednotlivých Európskych krajinách. Dostupné online na: https://ecfr.eu/special/mapping_migration/

Kontakt:

mjr. PhDr. Elena Nikolajová Kupferschmidtová, PhD.

Akadémia Policajného zboru v Bratislave

Katedra jazykov

Sklabinská 1, Bratislava

Slovensko

Emailová adresa: elena.nikolajova@akademiapz.sk

PINOCCHIO, BURATINO – TWO DIFFERENT STORIES FROM THE SAME FAIRY WOOD

PINOCCHIO, BURATINO – DVA RÔZNE PRÍBEHY Z JEDNAKÉHO ROZPRÁVKOVÉHO DREVA

ROSANGELA LIBERTINI

Abstrakt

The article considers two masterpieces of so-called children's literature, "The Adventures of Pinocchio" by Carlo Collodi and "Buratino's Adventures" ("Приключения Буратино") by Aleksey Nikolayevich Tolstoy. Starting from the same beginning, the two stories illustrate in two different languages the backdrop of their different historical and linguistic situations. Recent studies have demonstrated a new interest, also of a pedagogical nature, in the most translated Italian text in the world, while the comparison between the two stories can be an inspiration for further studies of works that are commonly considered to be for children, and therefore less important for the history of literature. This comparison considers a series of references and indications useful for the modern study of language and literature.

Keywords: Pinocchio, Buratino, children's literature, unification of Italy, russian revolution, properties of language, model character for young people.

Abstrakt

Článok v svojom obsahu predstavuje dve majstrovské diela z priestoru literatúry pre deti a mládež, konkrétne ide o „Pinocchiove dobrodružstvá“ od Carla Collodiho a „Buratino's Adventures“ („Приключения Буратино“) od Alekseyho Nikolajeviča Tolstého. Obe diela majú svoje nosné uplatnenie v edukačnom priestore. V súčasnosti vznikajú nové vedecké a odborne štúdie, ktoré poukazujú na nový záujem o tieto literárne diela, ktoré patria medzi najprekladanejšie aj v svetovom kontexte. V týchto textoch nachádzame množstvo inšpirácie pre ďalšie štúdiá diel určených detskému čitateľovi v modernej pedagogickej realite. Komparatívnym prístupom získavame viaceré informácie a postrehy pre dejiny literatúry ako aj množstvo odkazov a indikácií užitočných pre moderné štúdium jazyka a literatúry.

Ключовé slová: Pinocchio, Buratino, detská literatúra, zjednotenie Talianska, ruská revolúcia, vlastnosti jazyka, kladný hrdina.

Introduction

This article considers the novel "Pinocchio", written in the last years of the nineteenth century by Carlo Lorenzini known as Collodi and some recent discoveries about this most translated Italian book. In addition, it studies the Russian story, "Buratino or the Golden Key" and its writer Aleksey Tolstoy who takes up the story of Pinocchio 50 years later. At the end, we will compare a passage present in both stories to discover the differences and the similarities between them and the view they offer of the historical period in which they were written.

Carlo Lorenzini known as Collodi

Carlo Lorenzini was known as Collodi, from the name he gave himself in honor of his mother, a native of the town of Collodi, a Tuscan village near Pistoia. At first glance, everything

seems to be known about him. However, many details have remained little known until today and deserve to be disclosed.

Carlo Collodi (real name Carlo Lorenzini) was born in Florence, Italy, on 24.11.1826 where he also died on 26.10.1890. (Skřivan, Vosková et al., 1993). It is often pointed out that he came from a very poor family. In reality, his mother, Angiolina Orzali had a teacher's diploma and was the personal maid of the Marchesa Marianna Garzoni for whom she continued to work when the latter married one of the Ginori family (Donato 2008). The Lorenzini family's life has always been linked to the Ginori family, to such an extent that Carlo's brother Paolo, was able to study thanks to the economic help of the Ginoris and became superintendent of the Ginoris' porcelain factory which is still famous today. Carlo's father also worked for the family as a cook. (Chanasová - Libertini, 2018) and the Ginori family certainly paid for the studies of at least the first two Lorenzini children.

The Lorenzini marriage was not a happy one and many of the children born from this union (6 out of 10) died at an early age. At the age of 12, Carlo was sent to study at the seminary to study for the priesthood but after five years he left and went to study for two years at the Piarist Fathers. Afterwards, he continued studying alone, earning his living as a salesman, later becoming a salesman for the great Florentine Piatti bookshop which was also a publishing house. The young Carlo loved music and foreign languages and taught himself French as well as learning to play the piano. (Chanasova, Libertini, 2018), In fact, his first articles in the Florentine newspapers were all related to musical criticism.

In 1848, he took part in the First War of Independence (1848-1849) together with Mazzini's volunteers, other volunteers from all over Italy and the regular forces of the King of Piedmont. In the Second War of Independence, he fought again as a volunteer for the Tuscan troops. From an early age, he was interested in politics and music. His interest in political affairs was evident from the earliest days of his activity as a conscript when he founded the satirical newspaper, "Il Lampione". He later became known as a playwright. For a long time, he worked as a music and political critic for the Florentine magazines.

In 1875, he translated Perrot's fairytales in the book entitled "The fairytales". Thus, he encountered children's literature and easily realized that this type of literature was very much needed in the new united Italy. (Drška et al., 1993). Using the satirical and humorous spirit typical of the Tuscans, Collodi created a new type of book with a different kind of character.

In 1877, he published his first children's book entitled "Il Giannettino" (in Slovak translation – "Janíčko"). We will not linger here on this text which had enormous success and had several sequels all written by himself. For all of his life, he would consider it to be his main work. He became a heavy drinker and gambler, especially after the death of his mother and his move to his brother Paolo's home. He wrote Pinocchio in 1883 and died at the age of 64, without knowing that his Pinocchio would cross every time period and every border. His consideration of this work was so slight (Buongiorno 2001) that he did not even bother to register it in his own name for copyright. Before his death, he asked his brother Paolo to burn all his documents and papers. Perhaps this is also the reason his life remains in the shadows whereas his creature Pinocchio takes the foreground.

In 1883, he created one of the most impressive fairytales ever: an animated puppet who, through an inner growth, becomes a real human being. "Pinocchio is a new type of a fairytale character who goes beyond the scheme and the stencil of traditional popular books" (Kopál, Tučná, Preložníková, 1987, p. 159). Initially, the stories of this puppet were published in installments in the children's magazine "Il Giornale per i Bambini". Collodi wrote mainly out of the need for money given his passion for gambling. The instalments were released slowly and sometimes with long intervals.

I want to call him Pinocchio

Having briefly alluded to some lesser known facts from the life of Carlo Collodi, let us now talk about his most important work, "The Adventures of Pinocchio". Many things have been said about this book, defined by the author himself as a children's book. The first question that ran through the mind of many is: Why the name "Pinocchio"? What does it mean? Most scholars link the name "Pinocchio" to "PINE", the most common tree in Tuscany, and the cheapest wood. Instead, I prefer to present another explanation which whilst not eliminating that explanation, explains it better.

The first book written by Collodi was entitled: "A novel in steam: from Florence to Leghorn". In this book, conceived half as a novel and half as a tourist guide, Collodi describes the journey "from Florence to Leghorn", illustrating the various stations and towns, among which the beautiful and ancient San Miniato. However, although the town was located on a beautiful hill, the station of arrival, called "San Pierino", is on the plain and leads to nowhere. That stretch of plain is often flooded by the Arno River and is full of unhealthy swamps. The people who lived there were always very poor and unfortunate. The village near the station had taken its name from a bridge over a small river called the "bridge of the lice" or "bridge of the Pinocchio". We are not absolutely sure that Collodi took its name from there but certainly the inhabitants of the district believed it and still believe it. So much so that in 1924, tired of the village being called "Pinocchio, Pinocchino or Pinocchietto" (Vivaldi, 1982, p.14), they asked the King to change its name to San Miniato Basso, a name that the town still retains today.

The story

Now let us remember some salient points in the Collodi novel and then compare them with the Burattino story. This seems important to us because many people, especially the young, know the story of Pinocchio largely from the film versions which often do not reflect the Collodi text.

The Collodi story begins with a piece of wood. The carpenter Geppetto, a little man with a blond hairpiece, receives a piece of wood from his friend Mastro Ciliegia to construct a puppet, Pinocchio, which can dance. The piece of wood starts to speak as the puppet is being made and begins to make fun of Geppetto.

As soon as he learns to walk, the puppet begins to make a lot of trouble. He runs away from home and makes everyone believe that Geppetto is treating him badly, so that Geppetto ends up in prison. Pinocchio returns home alone and hungry, but Jiminy Cricket appears and warns Pinocchio about his behavior. Pinocchio kills him with a hammer (things are a bit different from the cartoon!). Overcome with a terrible hunger, Pinocchio searches for food for a day without success because everyone in the village sends him away. In the end, he falls asleep hungry and burns his feet which are too close to the fire. Fortunately, Geppetto is released from prison and saves and feeds Pinocchio. He immediately promises to be obedient as he is afraid of being alone again and assures his father that the next day he will go to school like all the other children. Geppetto then prepares paper clothes for him, selling his own jacket, despite the cold winter, to buy Pinocchio a book illustrating the alphabet.

The puppet, however, still has a lot to learn. On his way to school, the Puppet theater catches his eye and he sells the alphabet book bought at such cost by Geppetto, to buy a ticket. In the theater, the puppets, including Arlecchino, begin to greet and celebrate the arrival of Pinocchio but Mangiafuoco, the puppeteer, annoyed by the noise, thinks of burning the puppet. In the end, he takes pity on little Pinocchio, changes his mind, and gives him five gold coins to take home to Geppetto.

Another unexpected event awaits Pinocchio. This time he is the victim of two dangerous characters, the Cat and the Fox, who want to steal his money. They convince him to follow them and bury his coins in the Campo dei Miracoli which is located in the Land of the Barn

Owl, by telling him that if he does this, a tree full of gold coins will soon grow in the spot where he has buried them. During the night, the two of them disguised as Assassins, hang Pinocchio from a tree to rob him of the money he keeps in his mouth.

In the first version, written for the "Giornale dei Piccoli", Collodi wants to put an end to the story of Pinocchio here and kills him off. But the newspaper receives so many childrens' letters, that he is forced by the editor Alessandro Paggi to carry on writing the story.

While escaping from the Assassins, Pinocchio stumbles upon the house of a little girl with azure hair, who is actually a fairy. It is she who will save him. But when Pinocchio is saved, he invents lies to explain what has happened, his nose begins to grow. The little girl explains to him that there are two types of lies: those that make legs shorter and those that make noses longer and says his lies are of the latter type.

The Fairy (still in the guise of a child) then asks Pinocchio to stay and live there with her and with Geppetto who is about to join them. Pinocchio agrees and since he wants to see his father again, he crosses the forest to meet him. Here, however, he once again encounters the Cat and the Fox who convince him again to follow them and bury the coins in another miraculous field, this time, in the city of Acchiappacitrulli. So he loses the money Mangiafuoco has given to him and ends up in prison. In fact, in that country, criminals are free and good men are put in prison. Five months later, he is set free.

At this point, a white dove tells him that Geppetto is building a boat to cross the ocean to search for his son as he does not know that Pinocchio has returned home. Pinocchio and the dove rush to the beach but it is too late. Geppetto's boat stretches out across the horizon.

Pinocchio then quickly dives into the water and swims all night, but accidentally arrives on the island of the industrious bees and discovers a giant shark living in the ocean which has swallowed Geppetto's boat. However, Pinocchio is forced to stay on the island, and begins to look for a job to be able to pay for food. He helps a woman to carry jugs but soon discovers that this woman is actually the Azure Fairy who has grown up. She seems able to be a mother to Pinocchio. The Fairy promises that she will turn him into a real child if he is obedient and goes to school and tells no more lies. Pinocchio does as he is told and becomes a very good student at school. After other misadventures in part because of his schoolmates unkindness towards him, Pinocchio who lives on the island of industrious bees together with his "fairy mother", gradually becomes the best student at school. The fairy promises to turn him into a real child and organizes a big party. However, Pinocchio meets Romeo, the laziest boy in the school, known as Candlewick and decides to join his friend in a new adventure, this time in the land of Balocchi which is located beyond the sea, where there is always a party and there are no books or teachers.

Five months of celebration go by, but Pinocchio wakes up one morning and discovers that he is turning into a donkey! He is then sold to a man who works in the circus and who wants to use him as a freak to attract the public, but during the „Pinocchio-donkey“ show he goes lame. At this point, he is considered useless for the circus and sold to a man who tries to drown and skin him so he can make a drum.

Here, too, in the first version, Collodi kills off Pinocchio, but the requests received by the newspaper make Pinocchio rise again. Pinocchio returns to being a puppet thanks to the magic of the fairy and swims away. During this umpteenth escape, he is swallowed by the Shark and in its belly, he finally finds Geppetto who is sick. They decide on a plan to escape when the monster opens his mouth. They are successful and are helped by a tuna to reach shore. To heal Geppetto, Pinocchio starts working and sets aside a lot of money. The Fairy is moved by his dedication, and finally turns him into a real child and heals Geppetto turning the hut where they lived into a beautiful little house.

Aleksey Tolstoy

The Russian and Soviet writer, playwright, journalist and essayist Aleksey Nikolayevich Tolstoy was born on January 10, 1883 (December 29, 1882, according to the Julian calendar) in Nikolaev near Samara (renamed Pugachov since 1918) where his mother and her lover lived after escaping from her husband, Count Tolstoy. Although Count Tolstoy acknowledged the child as his son and left him his possessions, he never wanted to see the child or grant his wife a divorce.

Aleksey's mother, Alexandra Leontievna Turgeneva (1854-1906), was a highly educated and free-thinking woman (a writer and an extravagant person) for her time. She had significant influence on the development of the young Aleksey's life. He grew up on an isolated farm belonging to his mother's friend, as reflected in the almost autobiographical pages of his book "Nikita's Childhood".

His first literary work dates back to 1908, when his first book was published, "The Old Tower", for which he had already had the idea three years earlier, during his studies in the Ural region, in Nikolayevsk. He was very interested in local fairytales, legends and myths which he often drew on in his later works. He recounted his childhood memories in the middle of a wide steppe in a vast novel of the life of the Russian nobility (the "Volga" cycle, 1909-1911). During the First World War, he worked as a military correspondent. After the Bolshevik victory, he lived in France for a while, but later broke away from the divided Russian emigré community and in 1923 returned to his homeland, following one of Stalin's invitations to the USSR (Plato 1994, p. 64 et seq.). Here, he soon became a great admirer and propagandist of communism, earning the rank of academician of the Academy of Science of the USSR (1939) and becoming famous as a writer.

His work contained elements of modern science fiction: "Aelita" (Woman of Mars, 1923), "The rays of the engineer Garin" (1927), as well as a large number of different stories, novels, essays and plays. He published the children's books "Nikita's Childhood" (inspired by his youth) and "The Golden Key." However, in his greatest trilogy "The Via Crucis", which he developed gradually over the years 1922-1941, he achieved highest recognition and success. Many of his other works, both previous and successive to "The Via Crucis" were made into films.

In the interwar period, he held the politically important function of representing Soviet culture abroad and was the president of the Soviet Writers' Union. During the Great Patriotic War, already a famous writer, Aleksey Tolstoy wrote more than 60 non-fiction works (essays, articles, proclamations, portraits of military heroes). Aleksey Tolstoy received numerous important awards for his literary achievements. In addition to the Order of Lenin in 1938, he also received three Stalin prizes of the first order, the first one in 1941 for the 1st and 2nd parts of the historical novel "Peter I", the second in 1943 for the "Via Crucis" (the prize money of which he donated to the State Defense Fund) and the third, posthumously, in 1946 for the play "Ivan the Terrible".

During the Second World War, he was also a member of the Extraordinary State Commission to investigate the Katyn massacre. He had relations throughout his life with several women, fathering some children.

From the end of 1944, Tolstoy's health deteriorated considerably, so he eventually had to be housed in the Moscow Sanatorium. He died there on February 23, 1945. His grave is located in the famous Novodevichy cemetery in Moscow.

“Priklyucheniya Buratino/Buratino’s Adventures”

Let us now consider the second book dedicated to the animated puppet, Zolotoy Klyuchik ili Priklyucheniya Buratino” (“The Golden Key or Buratino’s Adventures”).

We also summarize the original story both because the book is not well known and we note that it is set in the Russia of the 1930s, one aspect which distinguishes it from the Italian book.

The beginning is very similar to "Pinocchio"s. The action in Aleksey Tolstoy's fairytale takes place in an Italian village on the shores of the Mediterranean Sea ("gorodok na beregu Sredizemnogo morya"). A carpenter named Mastro Giuseppe finds himself in possession of the wood of a magic tree and discovers that it talks. He is frightened by this and he gives it to his dear friend and neighbour, Papa Carlo (in Italian in the text). Carlo is an old, poor and lonely accordion player and so he makes a puppet named Buratino to earn his living. As he creates it, Carlo discovers that Buratino is alive and decides to treat him as a son but the puppet escapes, and following an argument between the two of them, Carlo ends up in prison.

Left alone in the house, Buratino meets the Cricket who lives with Carlo. He laughs at Carlo's awkwardness and throws a hammer at him, missing him. While looking for food, Buratino finds a fireplace with a pot but as he approaches it, he tears it with his long nose, discovering that it is in fact only a painting. Shortly after, Buratino fights a large mouse named Sciusciara who is chased away by Carlo. The puppet sees how kind his parent is and decides to help him by going to school. After making him a paper suit, Carlo goes out, returning without his j which he has given up to get school books for the puppet.

The puppet goes off to school, but on the way he comes across a circus and sells his books to buy a ticket. During the show, the puppets Pierrot, Arlecchino, Malvina and others invite him to get on stage, but the puppeteer Carabas Barabas accuses him of ruining the show and locks him in the caravan.

During the night, Carabas intends to burn Buratino to heat his dinner in the fireplace, but Buratino asks him not to do that as his long nose has already ruined his father's painting of a fireplace, the best they could do to imitate a real fireplace. Surprised by the story of Carlo's fireplace, Carabas decides not to burn the puppet, according to him, so as not to upset Carlo and gives Buratino five gold coins as a present, letting him stay in the caravan for the night.

Whilst returning home the next day, Buratino meets Basilio the Cat, and Alice the Fox. Alice informs him that Papa Carlo is ill with a cold and Buratino boasts that with the money he has acquired, he will buy him a jacket. Basilio and Alice then tell Buratino about a field in the Land of Fools, where, if you plant coins, a tree will multiply them. Buratino is a little unsure but decides to follow them.

The three eat and drink at the "Osteria dei tre ghiozzi" and rest for the night. Awakened by the innkeeper, Buratino pays the bill and discovers that his friends have gone on ahead. Passing through the woods, he runs into highwaymen, Basilio and Alice in disguise. The two chase him, but Buratino hides the coins in his mouth and the two hang him upside down near a small house inhabited by Malvina who has escaped from the Circus. She finds Buratino and the next morning, unties him with the help of her dog and butler, Artemone. Buratino is grateful to Malvina, but she gets angry with him for his rude behavior and punishes him by locking him in a closet.

Together with the help of a bat, Buratino escapes from Malvina and heads to the Land of Fools, where Alice and Basilio await him. While he buries the coins, Alice and Basilio convince the police chief that he is a criminal and the gendarme has him thrown from the bridge, whilst the two swindlers steal the hidden coins.

As he is made of wood, Buratino survives and meets the eldest of the Turtles, Aunt Tortilla, who gives him a key that belonged to Carabas, the only one who knows what it is for. On his way to Carabas's caravan, Buratino runs into Pierrot who explains to him that he has heard Carabas and Duremar, the leech seller, talking about the key and the puppet. Pierrot is discovered by them both and flees.

Together with Pierrot, Artemone and Malvina who apologizes for having been too severe, Buratino bumps into Carabas and manages to block him by making him catch his very long beard in a tree. Carabas and Duremar head to the inn, "Ai tre gozzi" to recover from the fight.

Hidden in a wine jar, Buratino asks the drunken Carabas what the key is for. The latter replies that it is to open a treasure behind Carlo's painted fireplace. Just then, Basilio and Alice come into the inn, discover Buratino and make him come out of the jar. He tries to run away with his friends but Carabas, Duremar, Alice and Basilio surround them.

Papa Carlo arrives to help, knocks out the evildoers and takes home Buratino, Pierrot, Malvina and Artemone. While the five discover that behind Carlo's painted fireplace, there is a door with Buratino painted on it, Carabas arrives with the mayor's guards, but the five lock themselves behind the door.

Our heroes discover that behind the door are caves and fantastic places. They find a fantastic theater called "The Theater of Lightning", guarded by the hundred-year-old Talking Cricket. Buratino and his friends put on a show in the village and become famous. They take on the puppets of Carabas and Duremar as actors, while Alice, Basilio and Carabas are left alone in a deserted theater.

The writer Tolstoy justified the creation of the book, which was different from Collodi's original, by explaining that he had read the book as a child, and that later, his friends in the countryside had asked him to tell the story. By then, he had forgotten the book and therefore apart from opening chapters, each time he had invented a new story.

Tolstoy needed to invent a story to justify his departure from Collodi's original text. But just as Collodi had lied when he talking about himself, so did Tolstoy.

The fact is that Collodi's first translation comes out in Russia in 1906 when Aleksey Tolstoy was already 23 years old. Actually, Aleksey Tolstoy met "Pinocchio" in 1922. In Berlin Tolstoy met the Russian writer Nina Petròvskaya who had lived in Italy since 1911. In Berlin, Nina Petròvskaya showed Tolstoy her translation of Collodi's "Pinocchio" and asked him to write the preface of the translation in 1924.

Tolstoy began to write his short novel in 1923 while abroad. He wrote the Russian translation of Carlo Collodi's fairytale, "The Adventures of Pinocchio" ("Priklyucheniya Pinokkio"). Nina Petrovskaya's translation is distinguished by a series of adaptations of the Italian text using a loose translation of Italian proverbs and popular sayings to obtain their Russian equivalent.

In 1933 Aleksey Tolstoy signed a contract with the publishing house "Detgiz" (a printer of children's literature) for the publication of his summary of "Pinocchio" in collaboration with Nina Petrovskaja. In 1935, Tolstoy returned to the fairytale, putting aside the work of his trilogy "The Tormentuous Way" ("Khozhdeniye po mukam"). At first, Tolstoy simply wanted to translate Collodi's original text, but then he became absorbed by his own idea and wrote the story of the "golden key" ("zolotoy klyuchik"). In August 1934, the fairytale was finished and it was printed by the Publishing House "Detgiz". At the same time, it was reproduced in installments in the newspaper "Pionyerskaya pravda", 7 November-30 December 1935 and 2-18 January 1936). In 1936, Aleksey Tolstoy wrote the play "Zolotoy Klyuchik" ("The Golden Key") for the Moscow Children's Theater at the request of the theater's founder, Natalia Saz. In 1939, Tolstoy wrote a script for the film of the same title, based on his play, and directed by Aleksandr Ptushkò.

Now let us examine the main differences between the two novels and then draw some conclusions

First of all, the protagonists: Pinocchio, at first is very naughty and behaves very badly towards his father, with the Talking Cricket and with everyone around him, Buratino never

expresses himself in such harsh tones as Pinocchio does. However, Pinocchio knows how to be smart. For example, when he wants to get something and to have Mangiafuoco pity him, he calls him by all the titles Cavaliere, Commendatore etc, until he finds the right title "Commendatore". Buratino, on the other hand, is simpler and more cheerful.

Mangiafuoco / Carabas Barabas: here there is a big difference, Mangiafuoco is basically good. Carabas, on the other hand, is the typical bogeyman with a long beard, from children's fairytales who chases Buratino all the time.

Whereas the Cat and the Fox are basically similar types to their Russian counterparts, the one that is most different in the two novels is the fairy / Malvina couple. The only thing she shares is her blue hair, but Malvina is also the person in Buratino, who perhaps imbued certain personalities from the world of art of the time who were capricious and fickle.

The Fairy with the azure hair, in the first part of Collodi's book, is also a little girl, indeed a special little girl, who at first seems inanimate and grows up alongside Pinocchio throughout the story. However, it is interesting to note that to him, she always appears disguised, as a child, as a goat or as a good woman. Pinocchio will only really see her in all her splendor as a fairy, in the last dream in the book, when he has given all his money to save her.

Pierrot, Artamon and the other characters are missing, except in small doses in Collodi's original novel, and perhaps this is precisely the fundamental aspect of Pinocchio. Buratino has many enemies, it is true, but he also has many friends and does not suffer feelings of despair. For example, when he returns from „Ai tre gozzi“ he no longer finds Malvina and Pierrot and goes to look for them and saves them from Barabas Carabas (p. 122).

Pinocchio, on the other hand, experiences many moments of despair such as when his feet are burned, when he returns to the woods and finds the tomb of his "little sister", and the two times that Collodi has him die so that he can stop writing). However, all these moments lead him to change, and we see this by the way he speaks. When he tells Geppetto about his day and night alone, Collodi uses a whole set of sobbing phrases, without an apparent connection, as small children do. When he tells Geppetto what happened after he finds him in the belly of the whale, Pinocchio communicates as a boy, with well-expressed, logical and complete sentences.

Above all, and this is the largest difference that Italian children first notice. In Pinocchio, his nose grows when he lies, in Buratino has a long nose from the start and it does not grow.

Finally there is a difference between the intention of the stories: Collodi tells children about growth through hardship, pain and work. In that time Italy was struggling to become a single state. Collodi had fought and risked his life many times for its unification. He demonstrates that change and improvement of one's life, though difficult, is possible for everyone who applies themselves with constancy and intelligence.

Tolstoy acknowledges Collodi's paternity of the idea of Buratino (in fact Buratino's father is called Papa Carlo after Collodi). Tolstoy considers Collodi's fairytale to be full of moralisms. Tolstoy writes for the children of this new revolutionary state, this "new youth" where he uses heroes to inspire the spirit of adventure and joy that comes from being together. He wants to show that unity can conquer even enormously big monsters that seem to get the better of the single man.

Conclusion

Many other references can also be made to the Italian and Russian political and social situations as they appear between the lines of the two novels but we will leave these issues for a future article. Here we hope to provide a method based on the time study of the original texts to study and compare works even if they are distant in time and space.

Literature

- COLLODI, C. 1883. *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Libreria Editrice Felice Paggi.
- DONATO, G. 2008 *Come andò che un burattino nato per caso divenne un capolavoro*. Ghezzano: Felici Editore.
- FELTRI, F. M. 2012. *Educare i nuovi italiani, Cuore e Pinocchio*. [cit. 20. februára 2019]. Dostupné na: https://seieditrice.com/la-torre-e-il-pedone/files/2012/04/U8_approfondimento-C1.pdf
- CHANASOVÁ Z., LIBERTINI, R. 2018. *Výchova v literárnom diele talianskej literatúry pre deti 19. storočia*. Banská Bystrica: Univerzita Matia Bela.
- GARBARINI, G. 2016. *Pinocchio in Toscana*. Empoli: AB Edizioni.
- KOPÁL, J., TUČNÁ, E., PRELOŽNÍKOVÁ, E. 1987. *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: SPN.
- MARUŠIAK, O. 1984. *Aleksej Tolstoj a svet jeho tvorby*. Bratislava: Tatran.
- PLATONE, R. 1994. *Scrittori russi a Berlino*. Liguori Napoli.
- TOLSTOJ, A. 1992. *Il compagno Pinocchio: la piccola chiave d'oro, o le avventure di Burattino* Roma: Stampa alternativa.
- VIVALDI, Don V. 1982. *Storia di un paese e di una parrocchia*. San Miniato basso: AB edizioni.

Contact:

Paedr Rosangela Libertini, PhD.
Katólicka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra cudzích jazykov
Hrabovská 1, 03401 Ružomberok
Slovenská republika
Email: rosangela.libertini@ku.sk

I. ALLENDE: LARGO PÉTALO DE MAR

I. ALLENDE: A LONG PETAL OF THE SEA

IVETA MAAROVÁ

Abstract

According to the latest reports from the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, one percent of the world's population is currently on the run. Their fate is mostly decided by people who have never had a similar experience. In her novel *Largo Pétalo de Mar*, Isabel Allende pays tribute to those who had to leave their country and seek refuge in a foreign country. For Chile, in which the heroes of the novel settle down, they become an immense enrichment that benefits Chile to this day.

Keywords: Allende, novel, refugees, Chile, Winnipeg, Spanish Civil War, Pinochet, military coup, contribution.

Abstrakt

Podľa posledných správ Úradu vysokého komisára OSN pre utečencov je v súčasnosti jedno percento svetovej populácie na úteku. O ich osude rozhodujú väčšinou ľudia, ktorí nikdy podobnú skúsenosť nezažili. Isabel Allende vo svojom románe *Largo pétalo de mar* vzdáva hold tým, ktorí museli svoju krajinu opustiť a hľadať útočisko v cudzej krajine. Pre Čile, v ktorom sa hrdinovia románu usadia, sa stanú nesmiernym obohatením, z ktorého profituje Čile dodnes.

Kľúčové slová: Allende, román, utečenci, Čile, Winnipeg, španielska občianska vojna, Pinochet, vojenský prevrat, prínos.

Úvod

V predvečer Svetového dňa migrantov a utečencov (20. júna) predniesol Úrad vysokého komisára OSN pre utečencov výročnú správu za rok 2019, v ktorom poukázal na bezprecedentný nárast utečencov a migrantov, ktorý predstavuje 79,5 miliónov ľudí na úteku. Zároveň vyzval všetky krajiny sveta, aby „sa viac snažili nájsť domov pre milióny utečencov a ďalších vysídlených osôb v dôsledku konfliktov, prenasledovania alebo udalostí, ktoré vážne narúšajú verejný poriadok.“¹

Číska spisovateľka Isabel Allendeová vo svojom poslednom románe „*Largo pétalo de mar*“ (Dlhý lupeň mora) rozpráva príbeh španielskych utečencov, ktorí museli utiecť zo Španielska kvôli občianskej vojne v rokoch 1936 – 39. Na otázku, prečo práve príbeh emigrantov, Isabel Allendeová uvádza hneď niekoľko dôvodov. Ako vnímavá pozorovateľka toho, čo sa vo svete deje, nemôže nevidieť, že otázka migrantov visí vo vzduchu už dlhý čas a je všadeprítomná. Druhým dôvodom je fakt, že samu seba vníma ako „večnú cudzinku“ (eterna extranjera), pretože počas svojho života bola nútená z politických dôvodov emigrovať do Venezuely a v súčasnosti žije ako imigrantka v Spojených štátoch amerických. Dalším dôvodom je fakt, že pre Isabel Allendeovú 80 miliónov utečencov na celom svete nie je len štatistické číslo. Ako spisovateľka cíti povinnosť vzbudzovať empatiu: „Ľudia si myslia, že kríza sa dá riešiť budovaním múrov, ale takto to nefunguje. Ľudia, ktorí sú zúfalí, potrebujú nájsť miesto, kde by sa cítili v bezpečí... Potrebujeme spoločne pracovať na tom, aby sme

¹ <https://www.acnur.org/noticias/press/2020/6/5> [cit. 2020-12-20]

našli globálne riešenie“ (Allende, 2020). Patrí k tým hlasom, ktoré veria, že utečenci nemôžu byť len strašiakmi, naopak, môžu byť nesmiernym prínosom pre krajiny, ktoré im poskytnú útočisko, pokiaľ im ponúknu adekvátnu príležitosť.

Isabel Allende

My ľudia máme nutkavú potrebu vymýšľať a rozprávať príbehy, aby sme lepšie pochopili zmysel našej existencie a svet, ktorý nás obklopuje. Len čo sa naučíme rozprávať, snažíme sa naliehavo uspokojiť našu zvedavosť a neustále sa pýtame: „Prečo?“ Sme jediný druh, ktorý splieta príbehy, akoby to boli odpovede na naše otázky o tom, čo sa okolo nás deje.

„Toto nutkanie rozprávať príbehy nie je banálne. Nie je to čosi, čo robíme len tak medzi rečou. Je to jedna z najdôležitejších činností, ktoré my ľudia vykonávame. Ak sa pýtame, kto sme, rozprávame príbeh. Naša identita sa konštituuje ako nejaký príbeh, ktorý rozpráva o nás samotných. Je to príbeh, ktorý určuje naše miesto vo svete. A keď sa nás niekto opýta na svet okolo nás, začíname rozprávať iný príbeh“ (Echeverría, 2019, p. 245). My ľudia sme teda definovaní naším osobným príbehom, našou osobnou históriou, ktorá sa odohráva v širšej spoločensko - politicko – kultúrnej histórii. Niektoré príbehy sú menej dramatické, iné sú také výnimočné, že si zasluhujú, aby sa o nich dozvedel svet jednak preto, aby sa nevytratil z našej kolektívnej historickej pamäti a jednak preto, aby nám ukázali, že nazeranie na svet, jeho vnímanie a jeho prežívanie má rozmanité podoby.

Isabel Allendeová je v súčasnosti najčítanejšou španielsky píšucou autorkou. Pochádza z rodiny čílskych diplomatov a politikov. Narodila sa v roku 1942 v Lime, v Peru, vyrastala v Čile a rôznych krajinách, kde jej otec a neskôr otčim pôsobili ako diplomati. Pôvodne vyštudovala žurnalistiku, ktorej sa venovala aj po dokončení štúdií. V roku 1973 po vojenskom puči generála Pinocheta, pri ktorom bol zvrhnutý demokraticky zvolený prezident Salvador Allende, ktorý bol jej strýkom, emigrovala so svojim manželom do Venezuely, ktorá bola v tom čase jednou z najdemokratickejších a najprosperujúcejších krajín Latinskej Ameriky. Vo venezuelskom exile zostala 13 rokov. Ako sama hovorí, zo smútku za domovinou začala písať svoje spomienky, z ktorých sa neskôr stal jej najslávnejší román *La casa de los espíritus* (Dom duchov).

Hoci román odmietli vydať viaceré latinskoamerické vydavateľstvá, po vydaní v Španielsku a Európe sa okamžite stal bestsellerom. Kritika Allendeovú nadšene oslavovala ako dôstojnú nasledovníčku latinskoamerického boomu a jej sága rodiny Truebovcov bola porovnávaná s Márquezovým románom *Sto rokov samoty* (*Cien años de soledad*). Dej románu začína na konci 19. storočia a končí turbulentným pádom Salvatora Allendeho a nástupom Pinochetovej diktatúry, ktorá bude trvať 17 rokov. Je len logické, že tieto udalosti a ich dôsledky sa budú viac či menej tiahnuť celou Allendeovej tvorbou. Kým v *Dom duchov* sme priamo vtiahnutí do týchto historických udalostí, v neskorších románoch ako *El cuaderno de Maya* (Mayin zápisník) alebo *Más allá del invierno* (Po zime), sa stretávame s konsekvenciami a traumami, ktoré na hrdinoch zanechali Pinochetov prevrat a diktatúra, emigrácia, pocit vykorenenia. Vo svojom zatiaľ poslednom románe *Largo pétalo de mar* spracováva tému španielskej občianskej vojny a jej následnú emigráciu ľudí, ktorí bojovali na strane republikánov a boli nútení opustiť Španielsko po Frankovom víťazstve, aby unikli povojnovým represiam. Aj tento posledný román sa začal rodiť vo Venezuele po tom, ako Allende spoznala Víctora Peya, katalánskeho inžiniera, ktorý po občianskej vojne utiekol do Chile, a po Pinochetovom vojenskom prevrate musel znovu utiecť. V tomto prípade do Venezuely. Víctor začal Isabel Allendeovej rozprávať svoj životný príbeh, plný bolesti, tráum, ale aj nezdolného ducha, ktorý sa stal inšpiráciou pre román *Largo pétalo de mar*. Ich priateľstvo pretrvalo až do jeho smrti v roku 2018. Isabel Allende mu tento román venovala, hoci sa jeho knižnej podoby už nedožil. Román dokončila týždeň pred jeho smrťou.

„A mi hermano Juan Allende,
a Víctor Pey Casado y a otros
navegantes de la esperanza“ (Allende, 2019, p. 9)

Largo pétalo de mar

Dej románu sa začína rozvíjať počas občianskej vojny v Španielsku v rodine katalánskych intelektuálov strednej vrstvy, ktorých obaja synovia aktívne pomáhajú republikánom. Extrovertný a výbušný Guillem Dalmau bojuje priamo na fronte, kým introvertný Víctor, študent medicíny, vymenil univerzitnú poslucháreň za poľnú nemocnicu, aby pomáhal zraneným. Otec Marcel Dalmau je profesorom hudby, ktorý vo svojej rodine prichýlil nesmierne talentovanú mladú klaviristku Roser, ktorá vyrastala vo veľmi zaostalých a biednych vidieckych pomeroch, ale vďaka podpore rodiny Dalmau môže rozvíjať svoj talent. Zamiluje sa do bojovného republikána Guillema, ktorý na konci vojnového konfliktu zomiera. Keď je už jasné, že republikáni vojnu prehrali, Víctor a Roser, ktorá je v pokročilom štádiu tehotenstva, majú jedinou možnosť, ako si zachrániť život, opúšťať Barcelonu a cez Pyreneje sa snažia utiecť, podobne ako tisíce iných Španielov, do Francúzska. Francúzsko ale podobne ako celá Európa stojí na prahu 2. svetovej vojny. Francúzsko pre španielskych vojnových utečencov narýchlo zriaďuje na brehoch Atlantiku provizórne koncentračné tábory, v ktorých nebolo takmer nič, chýbalo jedlo, hygienické zariadenia, stany, obyvateľné budovy, zdravotnícka starostlivosť a utečenci nesmierne strádali.

V tejto situácii reálne vstupuje do deja čilský básnik Pablo Neruda, ktorý mal v Španielsku veľa priateľov, pretože Španielsko niekoľkokrát navštívil, a pomery v krajine veľmi dobre poznal. Ešte vo februári 1939 bývalý čilský veľvyslanec v Španielsku Rodrigo Soriano poslal čilskej vláde list, v ktorom ju oboznámil so situáciou španielskych republikánov, ktorí sa nachádzali v utečeneckých táboroch vo Francúzsku, a zároveň sa na vládu obrátil s prosbou, či by nezhľadela možnosť prijať v krajine týchto utečencov, ktorí doslovne v koncentračných táboroch živorili. Myšlienku horlivo podporoval Pablo Neruda a intervenoval za poskytnutie azylu. Čilský prezident Pedro Aguirre Cerda a minister zahraničných vecí Abraham Ortega Aguayo nakoniec po búrlivých debatách s opozíciou, ktorej sa vôbec nepáčilo, že by do krajiny mali prísť „komunisti“, nakoniec schválili udelenie azylu viac ako dvetisíc španielskym republikánom aj s ich rodinami a transportom z Francúzska poverili Pabla Nerudu, ktorého menovali zároveň konzulom pre španielskych republikánskych utečencov so sídlom vo Francúzsku. Rovnako mu ale oznámili, že mu neposkytnú na transport žiadne finančné prostriedky, že si ich musí zohnať sám. Navyše, vláda podmienila udelenie azylu presnými špecifikáciami, kto mohol do krajiny prísť, pričom jasne dala najavo, že ideológovia a intelektuáli nie sú v krajine vítaní. Pablo Neruda stál pred neľahkou úlohou, ako zohnať peniaze na prepravu utečencov z Európy do Južnej Ameriky. Pomoc hľadal v Argentíne a Uruguayi, kde mu rôzne solidárne organizácie pomohli financovať túto cestu. Neruda kúpil malú nákladnú loď, ktorá sa volala Winnipeg. Bola určená na prepravu nákladu a pohodlne na nej mohlo cestovať okolo 100 ľudí. Úlohou Pabla Nerudu bolo loď zariadiť pre viac ako 2000 ľudí a zároveň vybrať z toho množstva utečencov tých, ktorí by spĺňali podmienky, ktoré si vláda stanovila. Išlo o to, že do Čile mohli prísť len ženatí muži alebo vydaté ženy, ktorí mali vzdelanie a profesiu, akých bol v Čile nedostatok. Nebol by to ale Pablo Neruda, keby „neprepašoval“ na Winnipeg hudobníkov, filozofov, intelektuálov, inžinierov, výtvarníkov. „¿Dice que su mujer es pianista? – Sí, señor. Y también costurera. – Tenemos costureras en Chile, pero pianistas nos hacen falta“ (Allende, 2019, p.140). „Vravíte, že vaša žena je klaviristka? – Áno, pane. A tiež krajčírka. – Krajčírky v Čile máme, ale klaviristky nám chýbajú.“

Tak sa na Winnipeg dostal aj Víctor Dalmau a Roser, ktorí uzavreli medzi sebou tichú dohodu, že sa vezmú a vychovávajú spolu dieťa, ktoré Roser medzitým porodila, a že v novej zemi sa potom pokojne rozvedú, aby si každý mohol žiť svoj vlastný život.

“ En pocas palabras, Roser, eres viuda, sin serlo realmente. Nos vamos a casar hoy mismo, si se puede, y vamos a inscribir al niño como hijo nuestro. Yo seré su padre: lo voy a cuidar, proteger y querer como si fuera mi hijo, te lo prometo. Y yo mismo corre para ti. – No estamos enamorados... – Pides mucho, mujer. ¿ No te basta con el cariño y el respeto? En los tiempos que corren, eso es más que suficiente. Nunca te voy a imponer una relación que no desees, Roser.” “Stručne, Roser, si vdova, aj keď nie oficiálne. Vezmeme sa ešte dnes, ak sa bude dať, a zapíšeme dieťa ako naše. Ja budem jeho otcom: budem sa o neho starať, ochraňovať ho a ľubiť akoby to bol môj vlastný syn, sľubujem. A to isté platí aj pre teba. – Nie sme do seba zamilovaní... – Chceš toho veľa, dievča. Nestačí ti náklonnosť a rešpekt? V týchto krušných časoch je to viac ako dosť. Nikdy ťa nebudem nútiť do niečoho, čo si nepraješ” (Allende, 2019, p.139). Netušili však, že v Čile rozvod neexistoval, Čile patrila medzi silne konzervatívne katolícke krajiny a rozvod bol tabu. Ten bol v Čile legalizovaný až v roku 2004, čím sa Čile zaradilo k posledným krajinám na svete, ktoré ho oficiálne povolili.

Winnipeg vyplával ráno 4. augusta 1939 z francúzskeho prístavu Pauillac a cesta trvala 30 dní. Mnohí, ktorí na Winnipegu cestovali, ani netušili, kde sa Čile nachádza, vedeli len, že sa tam hovorí rovnakou rečou, akou hovoria oni. Posledné úseky cesty musela loď plávať blízko brehu a bez svetiel, pretože sa obávali útokov nacistických ponoriek. Druhého septembra 1939 konečne loď dorazila do čilského mesta Valparaíso. Utečencom sa dostalo od Čílanov nesmierne srdečného a priateľského prijatia. Loď pomaly plávala popri brehu, aby mohli ľudia pozdraviť cestujúcich. Nadšenie a spev bolo počuť zo všetkých strán. Cestujúci noc ešte strávili na lodi. Na breh vystúpili 3. septembra 1939. V Európe v ten deň Británia, Francúzsko a najvýznamnejšie krajiny Commonwealthu vyhlásili Nemecku vojnu. “Entre la muchedumbre entusiasta del muelle había autoridades del gobierno, representantes de los trabajadores y las colonias catalana y vasca, ..., artistas, intelectuales, periodistas y políticos. Entre ellos se hallaba un médico de Valparaíso, Salvador Allende, dirigente socialista que al cabo de unos días fue nombrado ministro de Salud y tres décadas más tarde sería presidente de Chile” (Allende, 2019, p.158). Na móle boli medzi nadšeným davom ľudí predstavitelia vlády, robotníkov, a katalánskej a baskickej kolónie, ..., umelci, intelektuáli, novinári a politici. Medzi nimi sa nachádzal aj jeden lekár z Valparaísa, Salvador Allende, socialistický predák, ktorý bol o pár dní nato menovaný ministrom zdravotníctva a o tri desaťročia neskôr sa stane prezidentom Čile. Rovnako ako Neruda, aj Salvador Allende vstúpi do života rodiny Dalmau a nepriamo tragicky ovplyvní ich ďalší osud.

Víctor a Roser sa usadia v Santiagu de Chile a v začiatkoch im pomôže zámožná konzervatívna rodina del Solar. Roser začne pracovať v rádiu ako klaviristka a zároveň učiteľka hudby. Víctor sa zamestná v bare, aby cez deň mohol dokončiť svoje štúdium medicíny. “Víctor Dalmau entró a la universidad a completar sus estudios de medicina por el enfalible sistema de conexiones amistosas de Chile. Felipe del Solar le presentó a Salvador Allende...Con una llamada por teléfono consiguió que la Escuela de Medicina le validara los cursos hechos en España y le permitiera coplementarlos en tres años para obtener el título” (Allende, 2019, p.176). Víctor Dalmau nastúpil na univerzitu, aby dokončil štúdium medicíny prostredníctvom neomylného systému priateľských kontaktov v Čile. Filip del Solar ho predstavil Salvadorovi Allendemu... “Jediným telefonátom dosiahol, že mu na lekárskej fakulte uznali kurzy, ktoré absolvoval v Španielsku a povolili mu ju dokončiť za tri roky”. Keď sa Víctor osobne vybral za ministrom, aby sa poďakoval, Allende mu navrhne, že by mohli spolu hrať šachy. “El ajedrez sería el fundamento de la amistad entre los dos hombres, que determinaría el segundo exilio de Víctor Dalmau” (ibidem). “Šach sa stane základom priateľstva medzi oboma mužmi, ktoré zapríčiní druhý exil Víctora Dalmau.

Roky plynú, Víctor sa stane uznávaným lekárom, Roser sa naplno venuje hudbe. Pomaly si zvykajú na novú krajinu, hoci v nich stále zostáva smútok a pocit vykorenenia. Situáciu lepšie zvláda Roser, vďaka svojej pragmatickej povahe, nikdy sa nesťažuje a naplno sa oddáva životu a práci. No v súkromí si zachovávajú svoj kúsok domoviny. V intímnom kruhu rodiny si udržiavajú katalánčinu, vo sviatočné dni varia tradičné katalánske jedlá. Jediný, kto sa cíti Čiľanom, je ich syn Marcel, nezaťažený minulosťou, pevne zakorenený v krajine, ktorú považuje za svoj domov, odmieta hovoriť katalánsky, pretože na to nemá žiaden relevantný dôvod. Dieťa je doma tam, kde sú jeho rodičia, kde vyrastá, kde uzatvára prvé priateľstvá, kde prežíva svoje prvé lásky.

V roku 1970 vyhral po tvrdom ale nenásilnom boji prezidentské voľby socialista Salvador Allende, keď jeho kandidatúru podporila Unidad Popular (Ľudová jednota). Vyhral veľmi tesne, preto o jeho víťazstve musel rozhodnúť kongres, ktorý rozhodol v jeho prospech, keďže ho podporili hlasmi aj kresťanskí demokrati. Uprostred najtvrdšej studenej vojny a po kubánskej skúsenosti, nemohli USA pripustiť, aby sa podobný scenár zopakoval aj v Chile. Navyše Allende začal s politikou znárodňovania v najdôležitejších strategických sférach ako bankovníctvo a medené bane, ktoré boli v rukách Američanov. S podporou CIA sa začali ekonomické sabotáže a na Čile bolo uvalené hospodárske embargo. Situácia sa rýchlo zhoršovala, no napriek tomu v roku 1973 Unidad Popular zvíťazila vo všeobecných voľbách so 46 percentami, čo nikto neočakával. Vypukli nepokoje a prvý pokus o vojenský prevrat. Allende v snahe o získanie lojality vojska, vymenoval za hlavného veliteľa ozbrojených síl generála Augusta Pinocheta, čím si spečatil vlastný osud. 11. septembra 1973 generál Pinochet, podporovaný americkou CIA uskutočnil vojenský prevrat a nastolil vojenskú diktatúru. Víctor občas hrával šachy s Allendem, ale nijako sa politicky neangažoval. Svoj politický postoj vyjadruje cez svoju prácu, ako uznávaný lekár dostane ponuky pracovať v súkromných nemocniciach, čo ale odmieta, zostáva verný prostým ľuďom. Po prevrate ho však ako španielskeho republikánskeho utečenca a osobného priateľa zvrhnutého prezidenta uväznia na neznámom mieste. Po tom, ako zahráni vo väzení život veliteľovi, sa mu podarí kontaktovať Roser, ktorá ho pomocou venezuelských priateľov dostane z väzenia a následne s celou rodinou utečie do Venezuely. Znovu sa z neho stáva vyhnanec. "...Pudo revalidar su título y muy pronto estaba operando en el hospital más antiguo de Caracas. Nada le faltaba, pero se sentía irremediabilmente extranjero y andaba pendiente de las noticias a ver cuándo podría regresar a Chile" (Allende, 2019, p.306). "Uznali mu titul a čoskoro už operoval v najstaršej caracaskej nemocnici. Nič mu nechýbalo, ale cítil sa ako beznádejný cudzinec. Bedlivo sledoval správy, aby vedel, kedy sa bude môcť vrátiť do Čile. Vo Venezuele zostali 9 rokov. Vrátili sa po tom, ako čil'slá vláda umožnila niektorým exulantom návrat do zeme. Roser sa nechcela vrátiť, pretože jej nedávalo zmysel vrátiť sa do zeme, v ktorej sa nič nezmenilo. Víctor ju však presvedčil: "Hemos empezado de cero varias veces, Roser. Podemos hacerlo una vez más. Tengo sesenta y nueve años y quiero morir en Chile. Le sonaban en la memoria unos versos de Neruda: Cómo puedo vivir tan lejos/ de lo que amé, de lo que amo?" (Allende, 2019, pp. 321-322). "Nie raz sme začínali od nuly, Roser. Môžeme to urobiť ešte raz. Mám 69 rokov, chcem umrieť v Čile. V pamäti mu ožili Nerudove verše: Ako sa dá žiť tak ďaleko od toho/ čo som miloval, čo milujem?"

Záver

Napriek tomu, že skutočný príbeh lode Winnipeg sa odohral v minulom storočí, problém utečencov a exulantov je dnes naliehavejší ako kedykoľvek predtým. Aj dnes sú symbolom nádeje pre ľudí na úteku lode, ich koniec však často nebýva taký šťastný, ako pre pasažierov Winnipegu. A dnes už krajiny neprijímajú nikoho s nadšením, v prišielcoch vidíme vlastné ohrozenie, bojíme sa neznáameho a preto prijímame rétoriku čoraz hlasnejšie vykrikujúcich populistických politikov, ktorí utečencov démonizujú. Avšak za každým

jedným človekom je hlboký ľudský príbeh, plný utrpenia. Nikto dobrovoľne neopustí svoj domov, ak sa v ňom cíti bezpečne, ak v svojej krajine môže žiť dôstojne. Prečo by opúšťal svoju rodinu, svojich priateľov, známe ulice, svoju kultúru, keby na to nemal pádny dôvod?

Na lodi Winnipeg prišli ľudia, ktorí Čile svojou prácou a talentom nesmierne obohatili. Medzi nimi vynikajú Roser Bru, jedna z najvýznamnejších čilských maliarok, ktorá v 16 rokoch prišla na Winnipegu, dnes vystavuje svoje diela v New Yorku, Riu de Janeiro, Berlíne, Mexiku, Španielsku medzi iným, Diana Pey, sestra Víctora Peya, klavíristka, skladateľka a dekanka fakulty umení, maliar José Balmos, známy historik Leopoldo Castedo. V tejto súvislosti mi nedá nespomenúť určitú analógiu medzi románovým lekárom Víctorom Dalmau a našim Martinom Kukučinom. Keď som v januári tohto roku navštívila v čilskej Patagónii mesto Punta Arenas, prvé moje kroky smerovali k pamätnej tabuli Martina Kukučina, ktorý tu pôsobil ako lekár na začiatku minulého storočia v rokoch 1908 – 1922. Čo sa asi preháňalo jeho myslou, keď sa vylodil na „konci sveta“ s chorváckymi emigrantmi zo slnečného Braču v tomto nehostinnom kraji, kde rastie len tráva, zima zalieza do morku kostí a vietor nikdy neutícha? Kukučín tu strávil iba 12 rokov, zanechal tu po sebe nezmazateľnú stopu. Doktor chudobných, ako ho tu nazývali, si získal úctu ľudí svojou vysokou odbornosťou a láskavým prístupom k svojim pacientom. Ako výraz úcty k nášmu rodákovi je dnes v Punta Arenas pomenovaná poliklinika „CESFAM Dr. Mateo Bencur“ a v novej nemocnici nesie jeho meno najmodernejšia operačná sála. Kukučín sa stal aj prvým lekárom Medzinárodného červeného kríža v Patagónii. V Čile je dodnes považovaný za humanistu a ľudomila. Hoci dnes už v Punta Arenas málokto vie, že bol aj významným literátom, práve v Punta Arenas sa Kukučín zoznámil s mladou čilskou poetkou Gabrielou Mistral, ktorá v roku 1945 dostala Nobelovu cenu za literatúru. Pri príležitosti 60. výročia úmrtia Gabriely Mistral v roku 2018 a storočnici od jej príchodu do provincie Magallanes vyšli spomienky na toto životné obdobie: „Entre sus primeras amistades en Magallanes, figura uno de los grandes escritores eslavos. Martin Kukucin, conocido como Mateo Bencur, quien estuvo presente en la velada de bienvenida que le brindaron las autoridades en el Hotel Cosmos, el 30 de mayo.“² Medzi jej prvými priateľmi v provincii Magallanes, figuruje jeden z veľkých slovanských spisovateľov. Martin Kukučín, známy ako Matej Bencúr, bol prítomný na uvítacej recepcii, ktorú pre ňu pripravili úrady 30. mája v hoteli Cosmos.

Napriek tomu, že román *Largo pétalo de mar* nepatrí k najlepším Allendeovej románom, určite stojí za prečítanie práve pre jeho naliehavé posolstvo. V knihe absentuje príznačná Allendeovej poetika, na druhej strane je to asi jej prvý román, v ktorom použila toľko historických zdrojov a v ktorom vystupuje toľko historických postáv.

Literatúra:

ALLENDE, I. 2019. *Largo pétalo de mar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana, s. 9, 139 – 140, 158, 176, 306, 321 – 322.

ECHEVERRÍA, R. 2019. *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica S.A., Buenos Aires, Argentina, s. 245.

² <https://radio.uchile.cl/2018/04/26/gabriela-mistral-a-sesenta-anos-de-su-muerte> [cit. 2020-12-20]

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Interkultúrna komunikácia/Iveta Maarová

Kontakt:

Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: iveta.maarova@euba.sk

CÍSAŘ FRIEDRICH II. A POSLEDNÍ ŠTAUFOVÉ V NĚMECKÝCH REÁLIÍCH 13. STOLETÍ

EMPEROR FREDERICK II AND THE LAST STAUFEN IN GERMAN CULTURAL
AND HISTORICAL STUDIES OF THE 13TH CENTURY

TOMAS MAIER

Abstrakt

Článek se zabývá Římsko-německou říší 13. století za vlády císaře a krále Fridricha II. a dynastií Štaufů tohoto věku. Osobnost a skutky Fridricha II., vnuka císaře Barbarossy, a posledních Štaufů jsou hlavním tématem příspěvku. Autor se koncentroval na mimořádný podíl Fridricha II. na utváření historického a kulturního vývoje německých zemí, císařské Itálie a Sicilského království. Cílem tohoto pojednání je zachytit vzájemnou propojenost vztahů evropských zemí a Blízkého východu 13. století, v době která se u nás považuje za vrcholný vrcholný středověk, avšak v Itálii přímo předchází trecentu, jak se 14. století v renesančních dějinách kultury a umění označuje. Ústředními tématy predloženého článku je politika římsko-německého trůnu vůči zemským knížatům a knížatům elektorům – německy Kurfürsten, z nichž duchovní knížata byla navázána na Svatou stolicí, jež vytvářela spolu s císařem osu nejvyšší moci latinského západního křesťanství, která ale protínala zájmy vyspělých severoitalských měst a mocného papežského státu.

Klíčová slova: říše římsko-německá, císař Friedrich II., Štaufové, 13. století.

Abstract

The paper deals with the Roman-German Empire of the 13th century during the reign of Emperor Frederick II. and the dynasty of the Staufer. The article explains the contribution of Frederick II. and other members of the 13th century Staufer House in shaping the historical development of German countries and medieval Italy. The author tried to present the breadth, diversity, and interconnectedness of relations between European countries and the Orient during the High Middle Ages, at a time which directly precedes the trecento in Italy, as the 14th century is called in the Renaissance history of culture and art. The central themes of the presented article are the policy of the Roman-German throne towards the provincial princes and the prince electors - German Kurfürsten, of which the spiritual princes were connected to the Holy See, which together with the emperor formed the axis of the supreme power of Latin Western Christianity, but which intersected the interests of developed northern Italian cities and a powerful papal state.

Keywords: Roman-German Empire, Emperor Frederick II., Staufer, 13th century.

Úvod

Autor článku si předsevzal prozkoumat na základě dostupné literatury a historických faktů 13. století v Říši římsko-německé se zvláštním zřetelem na štaufskou císařskou dynastii, jejího druhého nejvýznamnějšího vládce Fridricha II. Sicilského jak jej nazval historik Christian Mungler. Cílem příspěvku je rozuzlit vztahy mezi hlavními evropskými a blízkovýchodními aktéry vrcholného středověku a postupný soumrak nejvýznamnější německé panovnické dynastie, jejíž fenomén ovlivnil vývoj a naturel sousedních dynastií Capetovců, Piastovců, Přemyslovců a Arpádovců.

Fridrich II. Štaufský

Na druhý sviatok vánoční roku 1194 v kráľovskom stanu na námestí italského mesta Jesi v marce Ancona prišiel na svet cisar Friedrich II. z rodu Štaufů. Po smutnom skonu jeho otca Jindřicha VI., něm. Heinrich VI. však byl Friedrich v Říši římsko-německé nepopíratelným následníkem rodu Hohenštaufů, jak se dynastie také zvykla nazývat a dostal se souhlasem knížat - elektorů, něm. Kurfürsten, poručníka který sám chtěl sáhnout po trůnu (Schirmmacher 1874).

Vévoda Philipp Švábský, německy řečený von Schwaben, sice měl jako oficiální kráľovský opatrovník zastávat funkci vládcu v Německu a Itálii, ne ale tak, jak si sám předsevzal s cílem stát se sám německým cisarem (Schirmmacher 1874).

Dnešní jména cisare Friedricha II. jako von Staufen, nebo Hohenstaufen by, podle docenta Olafa Bruna Radera (2012), monarchu překvapila. Tituloval se jako římsko-německý král, sicilský král, jeruzalémský král, přesto je z hlediska historiografie podle výše uvedeného historika nanejvýš praktické dávat tomuto cisari přívlastek *der Staufer*. Je třeba ale dodat, že Friedrich pocházel nejméně ze dvou kulturně-historických a rodinných kořenů, a to z normansko-sicilského a švábsko-štaufského (Rader, 2012, s. 6 - 7, 9). Musel se stát panovníkem z nejvýznamnějších, takový původ měl málokdo z jeho současníků i následovníků. Navíc byl jistě i císařem ducha a v nelehké úloze římsko-německého cisare si vedl elegantně a s vrozeným talentem.

Už na sklonku roku 1196 byl malý štaufský princ korunován v nepřítomnosti na sněmu ve Frankfurtu nad Mohanem, německy Main, na římsko-německého krále a 17. května 1198 osobně korunován v palermském dómu králem sicilským. I přes některé legendy o chudém dětství Fridricha II. dostalo se kráľevici v Palermu rytířské výchovy a výučby jazyků. Roku 1208 skončilo poručnictví Papeže nad už čtrnáctiletým králem Fridrichem. Otto von Braunschweig byl roku 1209 korunován jako Otto IV. římským cisarem, dlouho však jeho dobré vztahy s papežem netrvaly, neuznal kráľovství sicilské jako léno svatého otce mladičkému Štaufovi a papež Welfa Ottu exkomunikoval. V roce 1211 Otto dosáhl Kalábie a ohrožoval zpoza Messinského průlivu Fridrichovu zůstavši Sicílii. Stejného roku 1211 však říšská knížata včetně českého krále Přemysla Otakara I. na intervenci papeže odepřeli Ottovi Brunšvickému, něm. von Braunschweig poslušnost, Otto se musel obrátit zpět na dlouhou cestu přes celou Itálii a Alpy (Rader, 2012, s. 11 – 15).

Král Friedrich nenechal záležitosti stát, vydal se proto na jaře 1212 lodí do Říma, kde byl uvítán u Tiberu svým bývalým poručníkem papežem Inocencem III. Dále pokračoval lodí, aby už 1. května dosáhl Janova. Cesta po souši byla pro krále nešťastná, města Lombardie byla v konfliktu, některá ještě na straně nebohého Philippa Švábského, jiná na straně Otty Brunšvického (Rader, 2012, s. 15 – 16). Lodě na řece byly kontrolovány miláňany a piacenzany, král se vystavil díky nim nebezpečí. Nakonec se však na podzim 1212 přeci jen dostal k Bodamskému jezeru (Bodensee). V Kostnici, německé Konstanz, byla tabule již prostřena pro cisare Ottu IV., když posádka z věže hlásila příchod průvodu krále Fridricha. Město otevřelo brány mladému králi. Dále cestoval Friedrich II. do Bazileje (Basel), kde ho mezi jinými významnými velmoži a preláty přivítala hrabata Ulrich z Kyburgu a děd budoucího římského krále Rudolfa I., Rudolf Habsburg (Rader, 2012, s. 15 – 16).

V Basileji byly také vydány významné listiny pro českého krále Přemysla Otakara I. a pro Kráľovství české. Jelikož neměl německý král ještě císařskou pečeť, opatřil tyto listiny pečeti sicilského krále. Tak zvanou Zlatou bulou sicilskou byla uznána vnitřní nezávislost českého státu. Nejvýznamnější byla dědičná práva na českou korunu. Čechy tak měly formu kráľovství až do roku 1918. Zlatá bula sicilská jakoby symbolicky odděluje celé epochy. Raný středověk českých dějin od vrcholného, dobu Čech knížecích od doby Čech kráľovských. Tento dokument byl po staletí s úctou schraňován a stal se i významnou státní

listinou Československé a České republiky (Žemlička, 1990, s. 118 – 123).

Zatímco vojska 5. křížové výpravy při postupu podél Nilu žala úspěch, Svatý otec na císaře příliš nenaléhal, aby podpořil osobně válku s muslimy. Když se ale situace změnila, Svatý stolec opět urgoval své požadavky. 12. ledna 1219 odpověděl císař papeži, že se rozhodně nepodřídí velení papežského legáta v Egyptě (Schirmer, 2017, s. 26). Králi se ani z Německa příliš nechtělo sedět s manželkou Konstancií v Alsasku na Rýně na hradě Hagenau. Seznamoval se se zdejšími zvyky a naslouchal veršům trubadúra. Uvažoval o ještě větší decentralizaci německých zemí po vzoru italských městských států. Právě alsaský Colmar se měl stát příkladným městem s novými právy a zákony. Jeho správní reformy dosáhly i vzdálenějších měst, například Norimberk, německy Nürnberg. Současně se světská knížata v Německu stala menšinou. Organizaci státu zanechal nakonec Fridrich II. právě prelátům, arcibiskupům, biskupům a opatům (Munger, 2013, s. 40).

Friedrichovi se podařilo počas svého pobytu v Německu vytlačit Dány z nejsevernější německé země Šlesvicko – Holštýnsko, Schleswig-Hollstein a upevnit rodové državy na severu dnešního Švýcarska, v Nizozemsku a v Lotrinsku, Lothringen, francouzsky Lorrain. Do toho však zesnul papež Inocenc a král si musel nyní naklonit novou hlavu křesťanstva, papeže Honoria, aby ho korunoval císařem římsko-německým. Požádal tedy německá knížata, aby vyslali vojska do Apulie, kde se měla zformovat křížová výprava na Střední východ. Po osmi letech v Německu se Friedrich II. chystal na jih, do Itálie. Král Friedrich však neopomněl nechat korunovat svého syna římsko-německým králem a jako regenta zanechal v Německu knížete-elektora, německy Kurfürst, Arcibiskupa Kolínského (Köln am Rhein). Král se na cestě za Alpy vyhnul soupeřícím státům v severní Itálii. Tato oblast, již tradičně rozdělená mezi příznivce císaře Ghibelliny a příznivce Svatého otce Guelfy, se stále zmítala v soupeření měst a rodové vendetty patricijských a aristokratických rodin (Munger, 2013, s. 40 – 43, 46), což ale nikdy příliš nestálo v cestě v rozkvětu italského obchodu, řemeslné výroby a kultury, na jejímž vzdáleném obzoru svítala raná renesance trecenta.

22. listopadu 1220 byl král v Římě korunován císařem z rukou Svatého otce Honoria III. společně se svou manželkou Konstancií. Aby si naklonil papeže, potvrdil státněprávní oddělení Království sicilského od Říše římsko-německé a vydal zákony o boji s kacíři (Schaller, 1961, s. 478-484).

Čerstvě korunovaný císař ale řešil tehdy především spory v jeho Sicilském království. Od smrti jeho otce Heinricha VI. (Jindřicha) povstali baroni v příhraničních oblastech s papežským státem. Sem musel poslat císařská vojska a stabilizovat situaci ve svůj prospěch. Janované obsadili sicilskou Maltu a též spory mezi muslimy a latinskými křesťany na Sicílii přerostly v násilné potyčky a drobné boje. Saraceni, jak se ve středověku podle italského vzoru říkalo mohamedánům či Arabům, však byli poraženi a dostali od císaře novou vlast v městě Lucera na jihu Apeninského poloostrova v provincii Apulie. Největší však bolest způsobilo vladaři v roce 1222 zesnutí jeho milované manželky Konstancie v sicilské Catanii. S hlubokým žalem uložil královnu v palermské katedrále, v normanské hrobce vedle porfyrového sarkofágu jejího otce, sicilského krále Rogera II. (Munger, 2013, s. 40 - 43, 46).

Už roku 1224 založil Friedrich II. staroslavnou Neapolskou univerzitu, která ve svém názvu Università degli Studi di Napoli Federico II nese jméno a ve znaku pečeť slavného císaře. V listopadu příštího roku se pak císař na naléhání papeže opět oženil. Isabella de Brienne, dcera Krále jeruzalémského zajistila Friedrichovi tuto korunu a zatím formální vládu nad křížáckými státy v Levantě (Schaller, 1961, s. 478-484).

Výprava do Svaté země

Zpočátku se ale 6. křížová výprava z let 1228 a 1229 neodvívjela příliš šťastně. Svatý otec odzval křížákům mimořádné odpustky hříchů. Samotný vůdce, císař, byl

exkomunikován a tedy jeho sliby papežské kurii ani tentokrát nemohl formálně splnit. 21.července 1228 doplulo Fridrichovo vojsko na Kypr. Celkem šedesát korábů, galér a nákladních lodí. Císaři se podařilo podřídit regenta Kypru Hanse Ibelina, který nakonec složil císaři hold jako jeho leník (Munger, 2013, s. 62, 63).

Když se Friedrich II. konečně vylodil ve Svaté zemi, poceloval písek pláže a pustil se nikoliv do války ale do jednání. Využil umě konfliktu mezi egyptským sultánem Al Kamilem a damašským emírem. Sultánovi výprava přišla vhod, oslabila by bývala jeho konkurenta na severovýchodě. Došlo tedy k jednání pod stany jako na beduínský způsob. Friedrich uměl arabsky a znal arabské myšlení i kulturu, čímž musel být sultánovi určitě sympatický. Snad i proto byla jednání úspěšná. Friedrich získal zpět Jeruzalém, Nazaret, Bethlehem a koridor pro poutníky od Středozemního moře s tím, že svatá místa mohou navštěvovat i muslimové. Sám je pak navštívil a poklonil se a políbil Svatý hrob v jeho chrámu v Jeruzalémě.

Ve Svaté zemi mu byl nápomocen pouze Německý řád (Deutscher Orden) křížových rytířů Panny Marie, zde přítomní sicilané, pisáňané a janované. Naopak Templáři, johanitští rytíři a Svatý patriarcha jeruzalémský Gerald se stavěli vůči císaři jako k exkomunikovanému odmítavě. A tak si císař musel sám nasadit před oltářem korunu krále jeruzalémského. Fridrichovi věrný velmistr Křižáckého řádu německých rytířů Hermann von Salza přednesl císařův manifest kruciády všemu křesťanstvu. Jako král jeruzalémský byl tímto Friedrich II. nástupcem biblického krále Davida, z jehož dynastie pocházel Pán Ježíš Kristus. Přímá linie s Pánem Bohem Synem znamenala nejen náboženský věhlas v silně religiózním středověkém světě, měla i nesmírnou politickou váhu (Koch, 2006, 335 – 336).

Svatá stolice a Lombard'ané

Již brzy se však musel císař náhlit zpět do jižní Itálie. Papež Řehoř IX. se spojil s odbojnými lombardskými městy a ohrožoval Sicilské království. Jeho vojska postoupila až do Apulie. Po mnohých ústupcích papeži byl sjednán v San Germaně a Cebraně mír. Sicilské duchovenstvo bylo vyjmuta ze státní spravedlnosti a všeobecných daní. Císař se musel též zříci konsenzu při volbě biskupů. Friedrich se ale konečně mohl věnovat svému jihoitalskému království. Již v roce 1231 byla dopsána a potvrzena tak zvaná Konstituce z Melfi. Císař Friedrich II. v ní vytvořil jedinečný právní spis, jemuž byl do té doby obdobou pouze Codex Justinianus, vládce antického impéria. Friedrichova Konstituce byla prvním zestátněním práva, centrálně stanovila pravidla a normy upravující denní život v oblasti obchodu, medicíny a výroby léků. Zde nutno podotknout, že byla poprvé oddělena farmacie od medicíny, tedy lékárnictví vzniklo jako samostatná živnost a obor. Byly stanoveny přečiny kacířství, bezvěrectví, kuplířství, cizoložství a mnohá další ustanovení týkající se všech poddaných království (Koch, 2006, s. 336 – 337).

Téhož roku 1231, 1. května ve Worms vydal Friedrich II. prostřednictvím svého syna německého místokrále Jindřicha, Heinrich (VII.), listinu, která umožnila další výstavbu území říšských knížat. Naopak zamezila německým městům, aby budovala svou samosprávu po vzoru Lombardie. Právě Fridrichův syn král Heinrich (VII.) nakonec podporoval proti vůli císaře a odporu německých knížat města. V roce 1234 se král ještě k tomu sblížil s Lombardským spolkem měst, načež se císař pohl z Itálie na sever za Alpy, aby krále syna ztrestal. Heinrich byl zatlačen do úzkých a nakonec se ve Wormsu poddal otcí císaři položením se tváří k zemi. Friedricha II. ale neobměkčil a až do svého předčasného skonu trávil život strážený na různých hradech v jižní Itálii (Schaller, 1961, s. 478 – 484).

Ve Worms roku 1235 císař pojal za manželku anglickou princeznu Isabelu z rodu Plantagenetovců, dceru krále Jana Bezzemka, John the Landless. Z tohoto třetího manželství vzešel i třetí Fridrichův syn Heinrich. Téhož roku v srpnu císař v Mainzu (Mohuči) na Říšském sněmu vydal tak zvaný Mainzer Landfrieden. Podle tohoto zákoníku měl zastupovat císaře ve věcech práva Reichshofrichter - Říšský dvorský sudí. Podařilo se zde podstatně

omezit vrchnostenskou spravdnosť a bola zde také zakotvena ochrana lidu nenosícího zbraň císařem. Dále zůstává Friedrich II. na severu za Alpami, tentokrát ve Vídni, kterou prohlásil za Říšské město a nechal tam zvolit římsko-německým králem svého syna Konrada. Na podzim 1237 se však císařské vojsko zdvihlo k výpravě proti lombardským městům. Hned 27. listopadu se císařským silám podařilo uštvědit porážku lombardským vojskům u Cortenuova poblíž výstavného města Bergamo. Brescii se však příštího roku nepodařilo ani spojenými vojsky ghibelinských měst Lombardie, Toskánska a Sicilského království dobýt. Boj císaře a krále proti welfským městům na severu Itálie pokračoval dál. V roce 1241 se mu vzdalo město Faenza a současně Fridrichova vyspělá flotila blokovala přístup k Římu mezi italskou pevninou a ostrovem Monte Christo. Při střetu s janovskými loděmi bylo zajato velké množství prelátů směřujících na papežem svolaný koncil. Friedrich II. vytáhl v květnu 1243 na Řím, ale dobýt jej se mu nepodařilo. Nově zvolený papež Inocenc IV. pokračoval v nepřátelství vůči císařovi a Friedrich s ním nedokázal navázat kontakty pro jednání. Inocenc IV. navíc uprchl příštího roku do rodného Janova a potom do francouzského Lyonu (Friedrich II., König von Sizilien, 2020).

Koncilem v Lyonu byl císař zbaven všech hodností a sesazen. Dokonce mu bylo papežskými agenty ukládáno o život. V létě 1246 však bylo spřisahání odhaleno a jeho členové krutě potrestáni. Příštího roku se štěstěna přiklonila k císaři. Již chtěl i táhnout na Lyon. Když mu však významný městský stát Parma vypověděl poslušnost, pustil se do obléhání. Císařská vojska ale město nemohla dobýt a nakonec ono ještě uštvědřilo potupnou porážku císaři. Dokonce císařská knihovna, exotická zvířata, císařský poklad a pečeť byli ukořistěny parmským vojskem. Rány osudu potom stíhaly Fridricha II. dále. Roku 1249 se ho jeho osobní lékař pokusil otrávit a císařova syna Enzia unesli Boloňané. Situace v Itálii se následujícího roku sice po těchto událostech uklidnila, že bylo možno opět pomýšlet na výpravu na Lyon, ale císař onemocněl (Koch, 2006, s. 343 – 345).

Památneho dne 13. prosince roku 1250 zemřel velký německý císař a král na hradě Fiorentino severně od italského města Lucera. V závěti určil za následníka svého syna Konrada IV. V případě, kdyby nový král nezanechal potomků, následoval by po něm princ Heinrich a po něm Manfred, původně oficiálně neuznaný syn, prohlášený později řádně manželským (Houben, 2008, s. 95).

Friedrich II. byl ve své době považovaný za výjimečného a silného panovníka. Věnoval se matematice a i filosofii. Zval si nejen orientální vědce a myslitele, svůj dvůr propůjčil i básnické tvorbě a přednesu dobové italské poezie. Samotný císař se stal populárním spisovatelem, a to až do dnešní doby. Fridrichova kniha *De arte venandi cum avibus* z roku 1246 je přírodovědným pojednáním o chovu a cvičení sokolů na vysoké úrovni (Hotz, 2003, s. 266 – 267).

Poslední Štaufové

Potom, co velký císař zesnul, stalo se z německých zemích šachovnicové pole vládců a ctizádostivců. Již roku 1247, po formálním sesazení Fridricha II., zvolila odbojná knížata zemského hraběte durynského (von Thüringen), Heinricha Raspeho protikrálem. Mezi skolem císaře Fridricha II. a zvolením Rudolfa I. německým králem padla na zemi Zlá léta, jak František Palacký nazval interregnum. Zatímco se v Říši prosazovalo právo silnějšího, města, která měla v podobě svého bohatství co ztratit, se začala sdružovat do spolků v boji s lačnými feudály, čímž rostla měšťanská moc a váha. Následník římského trůnu mladý Konrad IV. začal boj se samozvancem hrabětem Vilémem Holandským ještě za otcova života v létě roku 1250. Pak ale upřimil svoji pozornost na jihoitalské dědictví. Postup se mu dařil najmě proto, že zapůsobil svou osobností na Italy. Spokojený s urovnáním poměrů na jihu vydal se mladý král řešit problémy v Lombardii a za Alpami. Ještě na jihu ve městě Lavello

avšak Konrád IV. zesnul 25. května 1254 vysílen malárií, která tehdy sužovala Itálii (Huber, 2018, s. 20 – 21).

Po hrdinném skonu Viléma Holandského byli zvoleni hned dva římsí králové Richard z Cornwallu, syn anglického krále Jana Bezzemka a druhou stranou knížat elektorů Alfons X. Kastilský, syn krále Kastilie a Leónu, svatořečeného Ferdinanda III. Právoplatný následník císařského trůnu, princ Konradin, zatím vyrůstal pod ochranou mocného bavorského rodu, vévodů z Wittelsbachu. Svátá kurie se ale dostala v této době již pod takový vliv Francie, že Urban IV. a Clemens IV. podporovali na trůn sicilsko-neapolského království vévodu Karla z Anjou, bratra francouzského krále. Ten porazil místokrále a samozvance Manfreda a vojensky si podrobil štaufské državy (Koch, 2006, s. 353 – 355).

Konradin, pravnuke velkého Štaufa Fridricha II., překročil Alpy, aby bojoval proti Anjouvcům v jižní Itálii a na Sicílii. Již v říjnu 1267 se následník trůnu s třemi tisíci muži objevil u Verony. Po ní slavnostně vstoupil do Pavie a spojivše se s císařům nakloněnými Ghibelliny posléze do Pisy. V létě příštího roku již byl mladý princ v Římě. Procesím vstoupil na vrchol Capitol a byl slavnostně vyhlášen římsko-německým císařem. 25. srpna se u města Tagliacozzo podél břehu jezera Fucino střetlo císařské vojsko s anjouvským. Konradinovo vojsko bylo v přesile a zpočátku se válečné štěstí obracelo Karlovi z Anjou zády, což se mu posléze podařilo obrátit. Karel z Anjou nešetřil ani zajatce. Ti byli zmrzačeni a nakonec upáleni. Ubohému princovi Conradinovi se podařilo utéci na hrad Marenman člena významné rodiny Frangipane. Jan Frangipan ho ale zradil a vydal mužům Karla z Anjou. Spolu s nejméně dvacíti rytíři byl nástupce trůnu, takřka jinošského věku souzen v rozsáhlém politicko-náboženském procesu s jediným cílem, vyvraždit poslední pokolení císařského rodu Štaufů a uchvátit jižní Itálii, která po předcích náležela princovi Konradinovi. 29. října 1268 byl následník císařského trůnu po rytířské způsobě sťat mečem na neapolském náměstí (Quatriglio, 2005, s. 43).

Závěr

Dynastie Štaufů navázala na Sálskou dynastii Jindřichovců, ale překlenuje až dvě století vývoje německých a rakouských zemí. Celá řada nadaných panovníků budovala kulturní a politický reliéf německé krajiny. Německé a rakouské země se na čele se štaufskými vladaři vyvíjely každá jedna podle svých tradic a kultury. Původní germánská kmenová knížectví se přetvářela v menší monarchie, variovala hranice a spojení podle rodových a kmenových příslušenství a společně vzhlížela k císaři jako k nejvyšší autoritě světské i církevní.

Štaufští panovníci sváděli těžké politické ale především vojenské zápasy s papežským státem a lombardskými městy. Olejem do ohně bylo normanské dědictví jižní Itálie. Bezohledným postupem Anjouvců na straně papeže byla sice legendární německá dynastie vyvražděna. Papežství se však svou silnou vazbou na Francii dostalo do tak zvaného avignonského zajetí. Italské městské státy se již nemuseli obávat silného císaře, již dávno předtím nastoupili cestu k nejrozvinutějším společenstvím Evropy.

Literatura:

FRIEDRICH II., KÖNIG VON SIZILIEN. 2020. In: *BilderReisen*. Dostupné na: <https://www.bilderreisen.at/portraits/portraits-sizilien-friedrich.php> [cit. 11.11.2020]

HOTZ, J. et al. 2003. *Der Brockhaus. Geschichte. Personen. Daten Hintergründe*. Leipzig: Brockhaus, s. 266 – 267.

HOUBEN, H. 2008. *Kaiser Friedrich II. (1194 – 1250) Herrscher, Mensch und Mythos*. Stuttgart: W. Kohlhammer, s. 95.

- HUBER, G. 2018. *Konradin, der letzte Staufer: Spiele der Macht*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, s. 20 – 21.
- KOCH, K. 2006. Das Ende des staufischen Hauses. In: *HARTMANN, G., SCHNITH, K. (Eds.) Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag, s. 352 – 357.
- 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.
- MUNGER CH. 2013. *Friedrich II. von Sizilien "stupor mundi"*. Books on Demand, s. 40 – 46.
- QUATRIGLIO, G. 2005. *A Thousand Years in Sicily. From the Arabs to the Bourbons*. s. 43.
- RADER, O. B. 2012. *Kaiser Friedrich II*. München: C. H. Beck, s. 6 – 9, 11 – 16.
- SCHALLER, H. M. 1961. Friedrich II. In: *Neue Deutsche Biographie 5*, s. 478 – 484.
Dostupné na: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118535765.html#ndbcontent>
- ŽEMLIČKA J. 1990. *Přemysl Otakar I*. Praha: Svoboda, s. 118 – 123.
- SCHIRMER F. 2017. *Beiträge zur Geschichte Kaiser Friedrichs II*. Nicosia: Verone, s. 26.
- SCHIRRMACHER, F. 1974. *Kaiser Friedrich II. und die letzten Hohenstaufen*. Berlin: Verlag von F. Henschel, s. 3 – 4.

Kontakt:

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

**PROMĚNY OIDIPOVSKÉHO MÝTU
V MODERNÍM FRANCOUZSKÉM DRAMATU**

METAMORPHOSIS OF THE OEDIPUS MYTH IN MODERN FRENCH DRAMA

JIŘINA MATOUŠKOVÁ

Abstrakt

Článek se zabývá problematikou zpracování oidipovského mýtu v současném francouzském dramatu. Zaměřuje se především na dva přepisy Sofoklovy tragédie – dramata *Oidipus aneb Kulhavý král* (1978) Jeana Anouilhe a *Svatá láska* (2000) Michela Azamy. Za využití klasifikace transtextuálních postupů a terminologie zavedené Gérardem Genettem jsou v těchto dílech zkoumány odlišné způsoby přístupu k původní antické látce a míra její aktualizace. Na základě analýzy modifikací na úrovni tematické i formální článek přináší možné interpretace těchto dvou přepisů a poukazuje na originalitu Anouilhovy i Azamovy autorské výpovědi.

Klíčová slova: oidipovský mýtus, intertextualita, současná francouzská literatura, Jean Anouilh, Michel Azama.

Abstract

The study deals with the analysis of the Oedipus myth in contemporary French drama. It focuses primarily on two rewritings of Sophocles's tragedy, namely *Œdipe ou le Roi boiteux* (1978) by Jean Anouilh and Michele Azama's *Saint Amour* (2000). With the use of classification based on Gerard Genette's notion of transtextuality, it explores how these works differ in their approach to the ancient Greek original and its actualisation. Based on the analysis of the modifications made both on the thematic and formal level, the study suggests possible interpretations of these two rewritings. At the same time, it highlights the innovativeness of Anouilh and Azam's literary works.

Keywords: Oedipus myth, intertextuality, contemporary French literature, Jean Anouilh, Michel Azama.

Úvod

Jednou z nejvýraznějších tendencí francouzského dramatu první poloviny dvacátého století je návrat k antickým mýtům. Svým důrazem na klasickou kompozici dramatu i jazykové prostředky představuje protipól rodících se avantgardních literárních proudů a později absurdního dramatu. Vedle Jeana Cocteaua, iniciátora této tendence ve francouzské literatuře, byli jejími pokračovateli Jean Giraudoux, Jean Anouilh nebo André Gide. Ukazuje se, že přepisy kanonických děl klasické literatury si zachovávají svou působivost a uměleckou sílu, pokud v nich autor otevírá prostor k interpretacím, které rezonují s problémy současné společnosti. Modernizuje se nejen jejich obsah, ale i forma. Dramatici dvacátého a jednadvacátého století přepracovávají mytologickou látku po svém, mýtus jim slouží jen jako východisko k pojednání o určitém tématu, které si z mýtu zvolí a do kterého doplňují nové motivy, v souladu s obecně platnou tezí, že není důležitý přesný obsah mýtu, nýbrž možnost tento mýtus donekonečna obměňovat.

Přestože je mýtus o Oidipovi látkou, která během svého vývoje doznala pod vlivem historických událostí nejrůznějších změn, dodnes nepřestává být zpracovávána v literárním prostoru především proto, že si lze skrze ni klást základní otázky spojené s lidskou existencí, nevyhnutelností osudu či předurčeností. Připomeňme, že tragédie *Král Oidipus* je jedna

z neznámějších her starořeckého dramatika Sofokla a bývá často považována za nejdokonalejší antickou tragédií vůbec. Přináší příběh krále Oidipa, který nevědomě zabije svého otce a ožení se se svou vlastní matkou. Po dvaceti letech tohoto incestního svazku, ze kterého vzejdou čtyři děti, se Oidipus dozvídá pravdu o svém původu, královna Jokasta páchá sebevraždu oběšením a Oidipus opouští Thébské království poté, co se oslepil. Velmi silný dramatický a tragický účinek Sofoklovy tragédie vychází z postupného odhalování minulých činů, kdy jsou vznešení, ale nikoli bezchybní protagonisté vystaveni sebepoznání a zjištění, že za událostmi stojí něco nadlidského.

V této studii se budeme zabývat dvěma moderními prepisy mýtu o Oidipovi, které se liší jak mírou zachování nebo modifikace původního Sofoklova textu, tak i tématy, na která obě hry kladou důraz. Prvním analyzovaným dílem bude drama francouzského spisovatele Jeana Anouilh z roku 1978 s názvem *Oidipus aneb Kulhavý král* (*Edipe ou le Roi boiteux*), druhým dílem drama *Svatá láska* (*Saint Amour*) z roku 2000, jehož autorem je současný francouzský dramatik Michel Azama. Za využití klasifikace transtextuálních postupů a s ní spojené terminologie, kterou do literární teorie zavedl francouzský literární teoretik Gérard Genette, který se ve svém díle *Palimpsesty* (1982) zabýval touto problematikou doposud nejpodrobněji, se pokusíme komparací obou textů s původní Sofoklovou předlohou přiblížit a interpretovat, v čem spočívá aktualizace obou moderních verzí oidipovského mýtu.

Jean Anouilh: *Oidipus aneb Kulhavý král*

Dramatik Jean Anouilh (1910 – 1987), který během svého tvůrčího období mezi lety 1929 a 1987 vytvořil více jak čtyřicet divadelních her, se k mytologickým tématům poprvé přiklonil v době druhé světové války. Během ní napsal postupně tři hry, kde je jasná intertextuální vazba k antickým dílům patrná už ze samotného titulu: v roce 1941 vzniká drama *Eurydika* (*Eurydice*), o rok později *Antigona* (*Antigone*), parafráze na stejnojmennou Sofoklovu antickou tragédií, a v roce 1945 hra *Orestés* (*Oreste*), která zůstala nedokončená. Po válce pak následuje drama *Médea* (*Médée*, 1946) a *Byl jsi tak milý, když jsi byl malý* (*Tu étais si gentil quand tu étais petit*, 1972), inspirovaná Eischylovou trilogií *Oresteia*. Anouilh z nich vytváří díla moderní, kde historie už nehraje hlavní roli. Tyto hry šokují svou familiárností a mluveným, někdy až vulgárním jazykem, velmi vzdáleným vznešenému stylu, který je vlastní klasickým tragédiím. Zároveň v nich Anouilh hojně používá anachronismů: postavy vystupují v šatech z dvacátého století, mluví zde o pohlednicích, kavárnách, barech, cigaretách, střílných zbraních, filmu, autech, nákupech a dalších vymořkách moderní společnosti.

Snad neznámější mytologický příběh, osudy krále Oidipa, zpracovává Anouilh až ve své poslední hře tohoto druhu, a to v dramatu s názvem *Oidipus aneb Kulhavý král*.¹ Rozšiřuje tím tak řadu spisovatelů dvacátého století, kteří už danou látku zpracovali před ním: André Gide v dramatu *Oidipus* (*Edipe*, 1932) nebo zmíněný Jean Cocteau v dramatu s názvem *Pekelný stroj* (*La Machine infernale*, 1932).² Anouilh dle svých slov napsání tohoto dramatu nijak neplánoval:

Král Oidipus, kterého jsem si před časem znovu přečetl, tak jako si člověk občas náhodně přečte některého z klasiků, když projde kolem knihovny a po

¹ Jean Anouilh napsal tuto hru v roce 1978, knižně ale vyšla poprvé až v roce 1986. Prvního (a prozatím posledního) uvedení na scéně se dočkala až roku 2014, a to v pařížském divadle Comédie Nation v režii Claudine Augier.

² Spisovatel André Gide viděl za touto nebyvalou vlnou zájmu o aktualizaci Sofoklova dramatu, kterou nazýval „oidiepidemií“, vliv tehdy velmi populární psychoanalýzy a Freudova stěžejního díla *Výklad snů* (*Die Traumdeutung*, 1899), ve kterém je tzv. oidipovský komplex definován.

jedné knize sáhne, mě znovu očaroval – mě, který nikdy nedokázal přečíst žádný detektivní román až do konce. Co bylo za časů antického Řecka krásné a co je krásné dosud, je znát dopředu rozuzlení. V tom spočívá to pravé „napětí“. [...] Vklouzl jsem do této Sofoklovy tragédie jako zloděj – ale velmi opatrný zloděj, který je do své kořisti zamilovaný.“³ (Anouilh, 1996, přebal knihy)

Drama *Oidipus aneb Kulhavý král* je ultimátním dokladem toho, jak stěžejní roli představuje intertextualita v Anouilhově tvůrčí estetice. Přestože autor explicitně uvádí, že se jedná o hru „podle Sofokla“, vytváří zároveň zcela originální dílo, ve kterém je vedle intertextuality přítomna řada dalších charakteristických rysů Anouilhovy dramatické tvorby, jako je komický rozměr či stylistická čistota a lehkost. V porovnání se svými předešlými prepisy antických látek zůstává Anouilh tentokrát až překvapivě věrný hypotextu. V dramatu zachovává všechny původní postavy Sofoklova dramatu, včetně antického chóru, který plní funkci vypravěče. Velká část textu Anouilhova díla je ze Sofoklovy tragédie převzata dokonce doslovně přesně. Přesto však autor přináší svoje vlastní specifické zpracování mýtu, které se od původní předlohy liší v nenápadných, ale klíčových detailech, kterými jsou především modifikované a rozvedené dialogy mezi Oidipem a Jokastou, ve kterých Anouilh akcentuje psychoanalytický rozměr incestního svazku, známý jako oidipovský komplex.

Důraz na tento aspekt je patrný od prvních replik. Vystupuje zde chór, který rezumuje Oidipův život před příchodem do Théb, a líčí zejména první setkání Jokasty s Oidipem, kterého na přání Thébanů pojala za muže. Ve srovnání se Sofoklovým textem jsou zde zdůrazněny Jokastiny rozpaky a obavy, zda věkový rozdíl mezi nimi nebude mladému muži na obtíž. Analyzují uplynulých dvacet let společného života a jeden druhého ujišťuje o tom, že spolu zažívali chvíle pravého a dokonalého štěstí. Nejen v této úvodní pasáži, ale prakticky ve všech dialozích Oidipa s Jokastou je neustále silně akcentován sexuální rozměr jejich svazku a zmiňován obraz ženského lůna jako jediného místa, které Oidipovi přináší klid a štěstí. Sofoklova Jokasta vystupující více jako žena-ochranitelka se u Anouilhe mění především v ženu-milenku. O to větší dramatický účinek přináší v závěru Oidipovo odhalení svého skutečného původu.

Ve srovnání se Sofoklovým dramatem je v Anouilhově prepisu kladen důraz rovněž na odlišné mužské a ženské vidění světa, kde jsou ženy v porovnání s muži vykresleny jako bytosti, které umí lépe docenit váhu lidského života. Anouilhova Jokasta zrazuje Oidipa od pátrání po svém původu mnohem naléhavěji než Jokasta Sofoklova, neustále proklíná typickou mužskou zatvrzelost a konstatuje, že muži zkrátka neumějí šťastně žít a neustále si neklást otázky. Přesvědčuje ho až do svých posledních replik: „Jenom muži se neustále pídí po odpovědích. [...] Prosím tě, Oidipe, nech nás žít. To ženy jsou moudré. Jen ony znají život, protože jsou jeho nositelkami a život dávají. Pečují, krmí, utěšují – bez jakýchkoli otázek. Jsou moudré proto, že svůj život prostě přijímají.“⁴ (Anouilh, 1996, s. 74 – 75)

³ « *Œdipe roi*, relu il y a quelque temps par hasard comme tous les classiques, quand je passe devant mes rayons de livres et que j'en cueille un, m'a ébloui une fois de plus – moi qui n'ai jamais pu lire un roman policier jusqu'au bout. Ce qui était beau du temps des Grecs et qui est beau encore, c'est de connaître d'avance le dénouement. C'est ça, le vrai „suspense“ [...]. Et je me suis glissé dans la tragédie de Sophocle comme un voleur – mais un voleur scrupuleux et amoureux de son butin. »

⁴ « Il n'y a que les hommes qui s'interrogent. [...] Je t'en supplie, Œdipe ! Laisse-moi vivre. Ce sont les femmes qui sont sages. Elles seules connaissent la vie parce qu'elles la portent et la donnent. Elles soignent, nourrissent, consolent – sans questionner jamais. Elles sont sages: elles acceptent. »

Tímto se Anouilh vrací k tématu, které se objevuje v řadě jeho předešlých děl. Mužské postavy v Anouilhových dramatech zoufale hledají bezpečí a útočiště, kde by byly ušetřeny nástrah, zvrátů a nejistoty, které přenáší život dospělého muže. Anouilh tak ilustruje psychoanalytickou tezi, podle které se každý člověk podvědomě touží navrátit do mateřského náručí. Podle něho je tedy oidipovský komplex jakožto krajní případ této lidské touhy nejvýmluvnějším ztvárněním symbolu lidského štěstí. Jakmile člověk opustí mateřskou náruč, je předurčen k samotě. Anouilh tímto zároveň odsouvá do pozadí jakýkoli transcendentální rozměr, otázku osudu nebo zásahu vyšší síly do lidského života. Každý člověk, který se ocitne mimo mateřské prostředí, je kulhavým Oidipem, bytostí, která se zmítá mezi bestialitou a nevinností.

Hledání obyčejného štěstí je leitmotivem, který prochází celým Anouilhovým dílem. Snad nejvýrazněji se objevuje v jiném Anouilhově přepisu antické látky, v dramatu *Antigona*. Mezi dramaty *Oidipus aneb Kulhavý král* a *Antigona* existuje ostatně velmi výrazná auto-intertextuální vazba, kterou Anouilh explicitně vyjadřuje prostřednictvím autoreferenčních narážek. Touhu po obyčejném a klidném životě, nenarušeném krutými rozměry vyšší moci, vyslovuje Kreon, Oidipův švagr a strýc, kterého osleplý Oidipus žádá, aby se postaral o jeho dvě malé dcerky, Antigonu a Ismenu:

Není dobré na sebe upozorňovat bohy, Oidipe. Je potřeba zůstat nenápadným, malým, úplně malým, denodenně v tichosti vydobývat své malé osobní štěstí, tančit, dokud hudba hraje. Toť vše. [...] To je jediné štěstí, které člověk má. Pokud se s tím nesmíří, pokud se žene za nějakou převratnou myšlenkou, vše se obrátí v masakr. [...] Proč se chováte tak upjatě, Oidipové a Antigony? Hádám, že s tvou dcerou budu mít také problémy...⁵ (Anouilh, 1996, s. 92)

Tato anachronická hříčka, kdy Anouilh nechává postavu Kreonta mluvit tak, jako by předem znala i rozuzlení Antigonina příběhu, jednak tím více uvolňuje napětí tragičného příběhu a usazuje postavy do civilnější roviny, jednak tím Anouilh odkazuje na svou *Antigonu*, kde je Kreon rovněž postavou, která je v jistém smyslu ztělesněním klidu, moudrosti a rozvahy a zároveň protipólem postav, které se i za cenu vlastního sebezničení snaží postavit osudu, který jim přichystali bohové.⁶ Navíc se Anouilh uchyluje k amplifikaci na úrovni postav, kdy se na rozdíl od Sofoklova dramatu v závěru díla objevuje sama Antigona, nabízejíc se jako průvodkyně svého osleplého otce.

Vedle samotné tematické aktualizace modifikuje Anouilh svou verzi mýtu i na úrovni žánrové, kdy se do jisté míry odklání od původního čistě tragického ladění. Postavou, která se vymyká celkovému vážnému tónu Anouilho hry (a o to více tragičnosti původního Sofoklova díla), je postava Muže (v Sofoklově dramatu Korint'ana), přicházejícího do Théb za Oidipem, aby ho informoval o smrti Polyba, domnělého Oidipova otce. Přestože obsah replik této postavy je v hypotextu i hypertextu prakticky totožný a v Sofoklově hypotextu svými atributy nijak nevybočuje z celkového tragického rámce, u Anouilhe se mění ve figurku, která je nositelem

⁵ « Il ne faut pas attirer l'attention des dieux, Œdipe. Il faut se faire tout petits, tout petits, pour qu'ils nous oublient. Il faut gratter son petit bonheur chaque jour sans faire de bruit – danser pendant que la musique joue, c'est tout. [...] C'est la seule chance de l'homme. Dès qu'il n'accepte plus, dès qu'il a une idée : cela tourne au massacre. [...] Qu'avez vous donc à vous tenir si raides, les Œdipes, les Antigones ? Je devine que j'aurai du mal, avec elle aussi... »

⁶ Zajímavostí je, že Sofoklova *Antigona* vznikla v r. 442 př. n. l. a *Král Oidipus* až v r. 427 př. n. l. Podobně Anouilho *Oidipus aneb Kulhavý král* byl vydán v roce 1986, tedy celých čtyřicet dva let po vydání *Antigony*. Přesto obě zpracování Oidipova mýtu budí dojem, že drama *Antigona*, které je z hlediska chronologie pokračováním Oidipova příběhu, vzniklo posléze.

řady komických prvků, ať už se jedná o její zjev, vystupování, gesta či mluvu. Scénické poznámky upřesňují, že Muž na první pohled působí jako ne zcela střízlivý, pokradmu upíjí ze své čutory, před Jokastou a Oidipem se přehnaně pateticky klaní, za jednotlivými replikami se neustále dožaduje vody, ústa si pak utírá do rukávu, vyjadřuje se nevhodně familiárním způsobem a hovorovým jazykem a krále Oidipa nazývá „šéfem“.

Zmíněné modifikace hypotextu jako by přesně reflektovaly vše, čím se vyznačuje Anouilhova autorská výpověď a jeho pojetí dramatické tvorby. Vedle důrazu na stěžejní témata své tvorby, jako je štěstí, přijímání osudu nebo lehkost bytí (ztělesněné v postavě Kreonta), komiky (ztělesněné v postavě Muže), intertextuálního charakteru textu (přepis antického mýtu) nebo autoreferenčního rozměru (skrže postavu Antigony) Anouilh neopomíjí ani pro něho tak typické metaforické pojetí života jako divadelní hry, když vkládá chóru do úst tato slova:

Tady ho máme. Oidipus je teď připraven sehrát hru, pro kterou byl bezpochyby odedávna stvořen. A dohraje ji do konce. Člověk je takový kulhavý král. Kráčí, jednu nohu vleka ve svém stínu, druhou na jasně osvětlené cestě rozumu, a kráčí vpřed, aniž by vlastně věděl kam. Na cestě světla si pyšně staví svůj svět a může všechno – s jednou nohou! Ale druhá noha zůstává na temné pěšině a zabředává na samé bahnitě dno svého žití. To proto člověk kulhá, nešťastník! Jednou věří, že žil jako spravedlivý, ale zapomíná na zvíře, které v něm spí a které se chce mstít, jindy žije jako zvíře podléhající všem pokušením, ale zapomíná na malého nevinného chlapce, kterým kdysi byl a který ho jednou bude soudit, tento mladý anděl smrti. Neboť na úplném vrcholu vítězství člověk začne čekat na své výčitky. Podivný to tvor!⁷ (Anouilh, 1996, s. 35 – 36)

Michel Azama: Svatá láska

Michel Azama (*1947) je současný francouzský spisovatel, divadelní publicista a teoretik, dramatik, překladatel do španělštiny a šéfredaktor literárního časopisu *Les Cahiers de Prospero*. Do širšího povědomí se zapsal díky své třídílné antologii *Od Godota k Zuccovi: antologie dramatiků francouzského jazyka, 1950–2000 (De Godot à Zucco : anthologie des auteurs dramatiques de langue française, 1950–2000)*, která byla publikována v roce 2003. Azama často zkoumá dnešní svět z pohledu mytických vyprávění.⁸ Je autorem více než dvaceti divadelních her⁹, mimo jiné i dramatické trilogie *Svaté rodiny (Saintes familles, 2002)*, která sestává z dramát *Šílené lásky (Amours fous)*, *Svatá láska (Saint Amour)* a *Andělé zmatku (Ange du chaos)*. Drama *Saint Amour* znovuotevívá téma rodinné pasti, jak tomu bylo v původním

⁷ « Voilà. Œdipe est prêt à jouer maintenant la pièce pour laquelle de toute éternité, sans doute, il avait été créé. Il va aller jusqu'au bout. L'homme est un roi boiteux. Il va, un pied dans son ombre, un pied sur le chemin clair de sa raison, et il avance, sans trop savoir où. Sur la route de lumière il reconstruit orgueilleusement le monde et il peut tout – d'une jambe ! Mais l'autre pied suit un sentier obscur et glissant au fond de la boue de son être. Et c'est pour cela qu'il boite, le malheureux ! Parfois il croit avoir vécu comme un juste, mais il oublie la bête qui est en lui et qui va se venger, parfois il a vécu comme une bête cédant à tous ses désirs, mais il oublie le petit garçon pur qu'il a été autrefois et qui va le juger à son tour, jeune ange exterminateur. Car au plus haut de son triomphe l'homme est à l'affût de son remords. Étrange bête ! »

⁸ Mezi jeho hry, které jsou založeny na přepisu antických mýtů, patří např. *Ifigénie aneb Hřích bohů (Iphigénie ou Le péché des dieux, 1991)* nebo *Černá Médea (Médée black, 2018)*, drama zasazené do současnosti, ve kterém jako hlavní hrdinka vystupuje černošská zpěvačka.

⁹ Většina Azamových dramát byla publikována v revui *L'Avant-scène théâtre*.

Oidipově příběhu. Tentokrát se ale nejedná o přepis mýtu o Oidipovi jako takového, jako spíš o jeho pokračování, které znovu, ač poněkud kontroverzním způsobem, poukazuje na otázku nevyhnutelnosti osudu, morálky a štěstí.

Po kompoziční stránce je hra složena ze sledu dialogů mezi členy rodiny, konkrétně mezi rodiči a jejich čtyřmi dětmi. Identita postav je však vágní, postavy nemají jména, rodiče jsou označeni pouze jako Ona a On, postavy dětí jako první a druhá dcera a první a druhý syn. V jednotlivých scénách se nikdy neobjevují více než dvě postavy zároveň, kromě scény závěrečné, ve které se setkávají všichni členové rodiny. Hra je specifická i po jazykové a stylistické stránce. Autor používá specifické jazykové a stylistické prostředky: velmi dlouhé věty bez interpunkce a poetický styl, který kontrastuje s mnohdy velice ožehavým obsahem textu. K původní Sofoklově předloze nevedou žádné přímé indicie, kromě konstelace postav, několika zmínek o minulosti postav v úvodních replikách mezi Jí a Ním a odhalení, že žijí v incestním svazku:

Ona. – Jedna věc je nevědět a druhá je vědět a teď když víme otřesnou pravdu strašnou pravdu když víme že jsi ztracený syn zachráněný syn adoptovaný syn cizími vychovaný syn co se stal jiným a pod jiným jménem syn který udělal díru do hrudi svého otce a který aniž by to věděl našel cestu zpět ke své matce k vůni své matky a dal jí další tvory aby vyrostli v jejím břichu a aby je krmila ze svých prsou musíme se teď rozejít.¹⁰ (Azama, 2002, s. 37 – 38)

Drama vychází z otázky, co by bývalo nastalo, kdyby Ona – matka a manželka – měla po odhalení pravého původu svého syna/manžela více času přemýšlet, namísto toho, že bezprostředně po odhalení pravdy spáchá sebevraždu oběšením. Hra začíná dialogem rodičů, kdy žena trvá na tom, že se teď, když oba znají pravdu, tj. že jsou matka a syn a žijí v incestním svazku, musí rozejít. Žena má již připravený provaz na to, aby si vzala život, muž však trvá na tom, že je její smrt zbytečná, a připomíná jí, že všichni dohromady tvoří rodinu. Provaz pak použije na to, aby svou manželku přivázal k židli a zabránil jí tak v jejím úmyslu skoncovat se životem.

V následujících scénách jsme svědky veskrze existenciálních debat rodičů s dětmi a především pak jednotlivých dětí mezi sebou, kdy tyto nastolují otázky smyslu života, smrti, morálky a sexuality, včetně nejrůznějších sexuálních tabu. Každé ze čtyř dětí řeší v tomto smyslu poměrně závažný problém, neboť je poznamenáno ambivalentním vztahem svých rodičů, ve kterém byly do velké míry rozostřeny hranice mezi láskou mateřskou, partnerskou nebo jen čistě fyzickou.

První syn se neustále obléká do dámských šatů, líčí se, nosí paruku, podpatky, hraje si na striptérku, mluví v ženském rodě a sní o změně pohlaví. První dcera zažívá neustálou úzkost z jakéhokoli vztahu, protože je přesvědčená, že ani ona, ani nikdo z jejích sourozenců nemůže uspět v lásce líp než jejich rodiče. Druhý syn sbírá ve velké míře zkušenosti na všech frontách, protože se snaží zjistit, zda je víc přitahován osobami stejného, nebo opačného pohlaví. Navíc chová podivný a nejasný vztah ke své sestře. Druhá dcera se označuje za ženský protějšek Donjuana, nemůže se rozhodnout mezi dvěma muži, a proto vážně přemýšlí o soužití ve třech.

¹⁰ « Elle. – C'est une chose de ne pas savoir et une autre de savoir et à présent que nous savons l'atroce vérité l'horrible vérité que nous savons que tu es le fils perdu le fils sauvé le fils adopté par d'autres élevé par d'autres le fils devenu un autre sous un autre nom le fils qui fit un trou dans la poitrine de son père et qui a retrouvé sans le savoir le chemin de sa mère l'odeur de sa mère et lui a donné d'autres chairs à croître dans son ventre à nourrir de ses seins maintenant il faut nous séparer. »

Přes všechny tyto zdánlivě vážné problémy jsou veřkeré rodinné vztahy naprosto ideální a příkladné, ať už jde o vztah rodičů k dětem, děti k rodičům, děti mezi sebou i vztah mezi rodiči samotnými. Otec se snaží dětem pomoci najít své vlastní já neustálým zdůrazňováním toho, že morálka je vlastně pokrytectví a faleř, že ti, co nejvíce volají po jejím dodržování, ji sami dodržíjí nejméně. Proto děti nabádá, aby se na morálku neohlížely a jednoduře dělaly, co chtějí. Děti naopak obdivují krásný vztah jejich rodičů, přirovnávají je k Romeovi a Julii, pouze s tím rozdílem, že láska Romea a Julie trvala pouhou jednu noc, kdežto nehynoucí láska jejich rodičů trvá už dvacet let. Matka přivázaná k židli je dojatá, s jakou něžností ji její manžel k židli přivázel, a žádá jednu z dcer, aby jí povolující se pouta kolem rukou utáhla. Přiznává se, že nechce být svobodná, protože jako svobodná by mohla zničit jejich rodinné štěstí, jak měla původně v úmyslu. Neustále pak dětem zdůrazňuje, že na světě neexistuje nic silnějšiho než pokrevní pouto.

Drama je časově a prostorově neurčité, přesto je zjevné, že se závěrečná scéna, ve které se konečně setkávají všichni členové rodiny, odehrává po určité časové prodlevě. První dcera oslepla, přesto je ale nyní spokojená, neboť ji už nezatěžují povrchní věci viděné očima. První syn prodělal změnu pohlaví a je šťastný. Druhý syn se nabízí, že bude své slepé sestře dělat průvodce, ale zároveň naznačuje, že neví, jak dlouho, protože si svým nezřízeným způsobem života přivodil nevléčitelnou a smrtelnou nemoc. Nikterak ho to ale netrápí, neboť se naučil „lehkosti žít“ a poznal, že to je nejdůležitější věc v životě. Scéna končí momentem, kdy se na sebe všechny postavy spokojeně dívají, rodiče jsou šťastni, jaké mají krásné děti, které našly svou cestu ke spokojenému životu. Děti se pak v závěru přiznávají, že celou dobu věděly o tom, že jsou jejich rodiče vlastně matka a syn, ale nechaly si toto tajemství pro sebe, aby svým rodičům zbytečně nekazily jejich krásný vztah.

Transformace hypotextu

Z hlediska teorie intertextuality se zde setkáváme se dvěma odlišnými způsoby uchopení původní antické látky. Anouilhovo drama *Oidipus aneb Kulhavý král* bychom mohli označit jako *transpozici*, tedy přepis původní látky, kdy moderní přepracování zůstává ve stejném režimu jako předloha, tedy v režimu vážném. Zároveň se dle našeho názoru jedná především o *transpozici formální*, neboť Anouilhův přepis nijak významně nepřeprocovává téma původního textu, pouze klade větší důraz na některé momenty, které hlouběji rozvíjí (incestní vztah protagonistů, autoreference, komiku). Za tímto účelem dochází v určitých pasážích hypertextu ke kvantitativní modifikaci hypotextu, kterou Genette definuje jako *amplifikaci*, tedy rozšíření původního textu. Zároveň lze v případě Anouilhovy hry mluvit o *transmodalizaci intramodální*, neboť hypertext sice zachovává formu dramatu, avšak původní verřovaný text je modifikován do podoby dramatického textu neverřovaného.

Naproti tomu Azamovo drama bychom označili jako *transpozici* v pravém slova smyslu, tedy tzv. *transpozici tematickou*, kdy je do velké míry změněn smysl původního textu. Protože Azamova hra začíná tam, kde Sofoklova hra končila, jedná se o *transpozici proleptickou*, tedy o určité možné pokračování původního příběhu, a zároveň *transpozici heterodiegetickou*, protože zde dochází jednak ke změně diegeze, tedy časoprostorového rámce příběhu (odehrává se v Londýně, zmíněny jsou výdobytky moderní doby atd.), jednak ke změně identity postav: nejedná se zde o antického Oidipa a Jokastu, nýbrž o určitý moderní manželský pár, jehož vztah a rodinná konstelace těmto antickým hrdinům odpovídají. Na rozdíl od Anouilhovy hry, kde byl částečně zachován titul hypotextu, který byl doplněn o podtitul, není u Azamova díla původní titul zachován ani v náznaku. Zároveň se logicky jedná i o *transpozici pragmatickou* spočívající v modifikaci samotné dějové linky a vyústění děje, neboť z původního Sofoklova textu zůstává v díle Michela Azamy pouze výchozí situace (incestní svazek), vše ostatní tvoří zcela originální příběh.

Závěr

Přestože jsou obě zmíněná přepracování oidipovského mýtu velice svérázná a odlišná, mají překvapivě mnoho styčných bodů. V obou případech je rovina dramatické akce zatlačena do pozadí, což dává vyniknout rovinně psychologicko-filozofické. Tu navíc v případě Azamovy hry podtrhuje i časová a prostorová neurčitost příběhu. Zatímco Sofoklovy postavy jednají, Anouilhovy a Azamovy postavy především přemýšlejí. Ani jeden z těchto moderních přepisů není už tragédií v pravém slova smyslu. I když v nich zůstává přítomna podstata tragická Sofoklovy předlohy, tedy incestní svazek matky a syna, Jean Anouilh i Michel Azama nacházejí z této situace východisko jiné, lepší, než byly původní fatální činy Jokasty a Oidipa. Anouilh prostřednictvím postavy Kreonta a Azama prostřednictvím postavy jednoho ze synů dospívají ke stejnému závěru, totiž že je nutno brát život s jistou lehkostí, která pramení ze smíření se s osudem, proti kterému je zbytečné bojovat. A přestože je osud mnohdy nepříznivý, je možné učinit život snesitelným a šťastným, ať už každodenním hledáním štěstí v maličkostech, nebo – jak konstatuje otec v Azamově dramatu – jednoduše žít, protože život a láska, a to v jakékoli podobě, je silnější než morálka a smrt.

Literatura

ALBOUY, Pierre. 2012. *Mythes et mythologies dans la littérature française*. Paris: Armand Colin.

ANOUILH, Jean. 1996. *Œdipe ou le Roi boiteux*. Paris: La Table Ronde.

AZAMA, Michel. 2002. *Saintes familles. Amours fous, Saint Amour, Anges du chaos*. Montreuil: Théâtrales, s. 35–58.

GENETTE, Gérard. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.

MONNEYRON, Frédéric – THOMAS, Joël. 2012. *Mythes et littérature*. Paris: Presses Universitaires de France.

ODAGIRI, Mitsutaka. 2001. *Écritures palimpsestes ou Les théâtralisations françaises du mythe d'Œdipe*. Paris: L'Harmattan.

SOFOKLÉS. 2010. *Král Oidipús* (překlad Ferdinand Stiebitz). Praha: Artur.

ŠRÁMEK, Jiří. 2013. *Panorama francouzské literatury od počátků po současnost*. 2. díl. Brno: Host.

Tento článek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2021_022).

Kontakt:

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

JAZYKOVÉ KOMPETENCIE ZAISTENÝCH ŠTÁTNYCH PRÍSLUŠNÍKOV TRETÍCH KRAJÍN

LANGUAGE COMPETENCES OF DETAINED THIRD COUNTRY NATIONALS

IVETA NOVÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok prezentuje relevantné zistenia vychádzajúce z riešenia medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy „Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach“ (VYSK 241). Riešiteľským pracoviskom úlohy je Katedra jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave a zadávateľom Úrad hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru. Autorka venuje svoju pozornosť postaveniu a úlohám Policajného zboru a Úradu hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru a orientuje sa na analýzu jazykových kompetencií zaistených štátnych príslušníkov tretích krajín umiestnených v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov.

Kľúčové slová: štátny príslušník tretej krajiny, jazyková kompetencia, komunikácia, hraničná a cudzinecká polícia.

Abstract

The paper presents the findings of an international scientific and research task titled “Intercultural communication with third country nationals in detention centres“ (No. 241). The research task assigned by the Directorate of the Border and Foreign Police is performed by the Department of Foreign Languages of the Academy of the Police Force in Bratislava. The author focuses her attention on the status and duties of the Police Force and Directorate of the Border and Foreign Police and displays an analysis of the language competences handled by detained third country nationals who have been placed into detention centres.

Keywords: third country national, language competence, communication, border and foreign police.

Úvod

Užívateľ cudzieho jazyka so všeobecnými jazykovými kompetenciami nie je vždy schopný prirodzene nadobudnúť znalosti špecifického registra, pretože medzi každodenným a odborným jazykom existujú značné rozdiely, čo sa týka frekvencie používania určitých gramatických foriem, lexiky a pragmatiky (Valdmanová, s. 156). Aby sa policajt zaradený v službe hraničnej a cudzineckej polície vo výkone služby v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov mohol zúčastňovať (odborných) komunikačných udalostí so zaistenými štátnymi príslušníkmi tretích krajín, musí získať aj tzv. žánrovú kompetenciu. V útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov sa jedná o špecifický spôsob jazykového prejavu, ktorý je ovplyvnený predovšetkým profesijnou diskurzívou komunitou (zaistení cudzinci pochádzajú z rôznych tretích krajín ako Afganistan, Alžírsko, Bangladéš, India, Pakistan, Sýria, Irak, Kosovo, Somálsko, Srbsko a pod.). Policajti v rozhovoroch so zaistenými cudzincami využívajú stereotypné komunikačné zručnosti, ktoré sú zároveň súčasťou ich profesionálnych zručností. Ich rečové správanie sa vyznačuje funkčnosťou. Policajt je aktívnym komunikačným partnerom, ktorý vedie štandardný rozhovor s cudzincom direktívnym alebo nedirektívnym spôsobom, vie viesť monológ resp. dialóg počas vykonávania policajnej činnosti v primeranom tempe a v štandardnej angličtine prípadne inom cudzom jazyku a

spontánne reagovať v rôznych komunikačných situáciách, ku ktorým môže v útvare policajného zaistenia pre cudzincov dochádzať – sprostredkovanie bežných informácií umiestneným osobám, ale zároveň aj získavanie informácií od umiestnených osôb, riešenie požiadaviek cudzincov týkajúcich sa umiestnenia, ubytovania, zdravotného stavu, stravy, potreby sociálneho či psychologického poradenstva alebo riešenia rôznych iných požiadaviek či nedostatkov. Na tomto mieste vyvstáva otázka, či sú zaistení cudzinci ako aj zaradení policajti vybavení takými jazykovými kompetenciami, ktoré im umožnia primerané porozumenie či reagovanie na vzniknuté komunikačné situácie.

Postavenie a úlohy Policajného zboru a Úradu hraničnej a cudzineckej polície

V zmysle štatútu Ministerstva vnútra SR je ministerstvo ústredným orgánom štátnej správy Slovenskej republiky pre ochranu ústavného zriadenia republiky, verejného poriadku, bezpečnosti osôb a majetku, štátnych hraníc, pre bezpečnosť a plynulosť cestnej premávky, vecí, zbraní a streliva, vstup na územie republiky a pobyt cudzincov na území republiky, občianske preukazy, cestovné doklady a oprávnenia na vedenie motorových vozidiel, otázky utečencov a presídlencov, evidenciu obyvateľstva, evidenciu cestných motorových a prípojných vozidiel, ochranu utajovaných skutočností a šifrovú službu, civilnú ochranu obyvateľstva, požiaru ochranu a komplexný záchranný systém. K hlavným úlohám ministerstva v oblasti migrácie patrí vypracovanie koncepcie, zamerania a hlavných úloh Policajného zboru, zásad jeho organizácie a jednotného výkonu služby, ako aj riadenie výkonu štátnej správy zabezpečovaný útvarmi Policajného zboru pri zabezpečovaní plnenia úloh spojených s migráciou osôb na území Slovenskej republiky, rozhoduje o priznaní postavenia utečenca cudzincom, poskytovaní dočasného útočiska odídencom.

V zmysle zákona č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov je Policajný zbor bezpečnostným zborom, ktorý plní úlohy vo veciach vnútorného poriadku, bezpečnosti, boja proti zločinnosti vrátane jej organizovaných foriem a medzinárodných foriem a úlohy, ktoré pre Policajný zbor vyplývajú z medzinárodných záväzkov Slovenskej republiky. Polícia ako ochranno-bezpečnostný orgán má nezastupiteľné, dominantné miesto v systéme garancií základných práv a slobôd, čo podčiarkuje aj zákon o Policajnom zbore (Marczyová - Olekszy, 2015, s. 86). V zmysle § 2 vyššie uvedeného zákona, Policajný zbor plní tieto úlohy:

- spolupôsobí pri ochrane základných práv a slobôd, najmä pri ochrane života, zdravia, osobnej slobody a bezpečnosti osôb a pri ochrane majetku,
- odhaľuje trestné činy a zisťuje ich páchatel'ov,
- spolupôsobí pri odhaľovaní daňových únikov, nezákonných finančných operácií,
- vykonáva vyšetrovanie o trestných činoch,
- vedie boj proti terorizmu a organizovanému zločinu,
- zaisťuje osobnú bezpečnosť prezidenta Slovenskej republiky, predsedu Národnej rady Slovenskej republiky, predsedu vlády Slovenskej republiky, predsedu Ústavného súdu Slovenskej republiky, ministra vnútra Slovenskej republiky a ďalších osôb určených zákonom alebo vládou,
- zaisťuje ochranu diplomatických misií a ďalších objektov určených zákonom alebo vládou a spolupôsobí pri fyzickej ochrane jadrových zariadení,
- zabezpečuje kontrolu hraníc Slovenskej republiky,
- spolupôsobí pri zabezpečovaní verejného poriadku,
- dohliada na bezpečnosť a plynulosť cestnej premávky,
- odhaľuje priestupky a zisťuje ich páchatel'ov,
- vykonáva pátranie po osobách a pátranie po veciach,
- poskytuje ochranu a pomoc ohrozenému svedkovi a chránenému svedkovi,

- vykonáva kriminalisticko-expertízu a znaleckú činnosť a iné.

Špecifické poslanie príslušníkov Policajného zboru sa odráža v slogane „Pomáhať a chrániť“. Na plnení úloh súvisiacich so zabezpečovaním právneho štátu a ľudských práv v súlade so zásadami Charty OSN a ďalšími normami medzinárodného práva sa Policajný zbor ako garant vnútornej bezpečnosti podieľa v spolupráci s inými krajinami a medzinárodnými organizáciami. Bezpečnostné riziká, prognózovaný vývoj kriminality na Slovensku, meniaci sa profil páchatel'ov trestnej činnosti a ďalšie skutočnosti prispievajú k zvyšovaniu nárokov na kvalifikáciu a profesionalizáciu príslušníkov polície, ktorí pri výkone policajnej činnosti musia byť schopní pružne reagovať na nové situácie, využívať všetky formy, metódy a prostriedky boja s nezákonnou činnosťou len v súlade a v medziach zákona. Policajná služba vyžaduje každodenný styk policajtov s občanmi (aj cudzincami) v rovine interpersonálno-percepčnej, komunikatívnej a interakčnej pričom takýto sociálny styk so sebou prináša väčšiu pravdepodobnosť výskytu problémových, konfliktných a rizikových situácií či udalostí vyplývajúcich z účelu, ale aj poslania polície v jej najvšeobecnejšom zmysle (Baričičová, 2018, s. 8).

Za realizáciu spoločných politík Európskej únie na území Slovenskej republiky vzťahujúcich sa na hraničné kontroly, azyl a prísťahovalectvo zodpovedá ministerstvo vnútra, ktoré aplikuje normatívne právne akty upravujúce právne postavenie cudzincov na území Slovenskej republiky prostredníctvom svojich organizačných zložiek. Týmito zložkami sú predovšetkým Migračný úrad Slovenskej republiky a Policajný zbor, v rámci ktorého aplikáciu realizuje služba hraničnej a cudzineckej polície prostredníctvom svojich podriadených útvarov, najmä oddeleniami cudzineckej polície Policajného zboru, mobilnými jednotkami Policajného zboru, oddeleniami hraničnej kontroly Policajného zboru a mobilnou zásahovou jednotkou Policajného zboru (Ďorko, 2018, s. 58). Organizačnú štruktúru, úlohy a postavenie služby hraničnej a cudzineckej polície upravuje zákon č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov a interné akty ministerstva vnútra. K zásadným právnym normám, ktoré upravujú postavenie a úlohy služby hraničnej polície patrí najmä zákon č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Zákon č. 480/2002 Z. z. o azyle a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ďalšie zákony regulujúce cudzineckú problematiku. V roku 2004 bolo v súvislosti so vstupom Slovenskej republiky do Európskej únie a prípravou na vstup Slovenskej republiky medzi štáty Schengenu zriadených dvadsať základných útvarov oddelení cudzineckej polície Policajného zboru s päťdesiatimi ôsmimi vysunutými pracoviskami pasovej služby, tri oddelenia azylu Policajného zboru dislokované pri záchytných táboroch pre žiadateľov o udelenie azylu v Adamove, Opatovskej Novej Vsi, Vlachoch a zachované dva útvary policajného zaistenia pre cudzincov v Medveďove a v Sečovciach (ďalej len ÚPZC). Na štátnych hraniciach s Poľskom, Maďarskom, Českom, Rakúskom a Ukrajinou bolo dislokovaných osemdesiatpäť oddelení hraničnej kontroly PZ na hraničných priechodoch (Ďorko, 2018, s. 61).

Vymedzenie čiastkového cieľa vedeckovýskumnej úlohy

Komunikácia s cudzincami zaistenými v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov má svoje špecifiká a s ohľadom na skutočnosť, že zvyčajne ide o cudzincov, ktorí nehovoria svetovo rozšírenými jazykmi, resp. často krát hovoria iba svojím materinským jazykom, k nedorozumeniam dochádza pomerne často (Nikolajová Kupferschmidtová, 2020a, s. 102). Aj preto je hlavný vedecký problém riešenej úlohy prezentovaný vo forme výskumnej otázky: *Aké spôsoby interkultúrnej komunikácie (verbálnej i neverbálnej) používajú príslušníci Policajného zboru so štátnymi príslušníkmi tretích krajín umiestnenými v zariadeniach – útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov za účelom vzájomného*

porozumenia a predchádzania konfliktov? Čiastkový cieľ vychádza z jednotlivých úloh predmetnej úlohy a jeho znenie je nasledovné: Efektívna cudzojazyčná interkultúrna komunikácia ako nástroj inštitútu zaistenia a administratívneho vyhostenia štátnych príslušníkov tretích krajín za účelom predchádzania konfliktov a nedorozumení v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov a zároveň korektného dodržiavania ľudských práv: Objasniť, vytvoriť a popísať teoretickú a metodologickú platformu pre realizáciu viacjazyčnej interkultúrnej komunikácie. Vypracovať model komunikačnej príručky na zabezpečenie operatívnej bezproblémovej komunikácie. Na splnenie tohto cieľa je metodika jeho riešenia zameraná na hľadanie odpovedí na mnohé parciálne otázky ako napríklad:

- Aké sú najfrekvencovanejšie jazyky, ktorými štátni príslušníci tretích krajín komunikujú?
- Aké svetové jazyky ovládajú umiestnení štátni príslušníci tretích krajín z pohľadu cieľovej a tranzitnej krajiny? Je angličtina ako lingua franca súčasťou ich základnej gramotnosti?
- Aká je jazyková príbuznosť jazykov tretích krajín so slovenským jazykom?
- Aké dimenzie národných kultúr sa prejavujú v komunikácii štátnych príslušníkov tretích krajín s príslušníkmi PZ v detenčných zariadeniach?
- Aké parametre interkultúrnej komunikácie uplatňujú príslušníci PZ v komunikácii s cudzincami?
- Ako je možné vytvoriť podmienky na efektívnu cudzojazyčnú komunikáciu so štátnymi príslušníkmi tretích krajín? (Nováková a kol. 2018, s. 35 – 36).

Umiestnenie štátnych príslušníkov tretích krajín v zariadeniach

Podľa § 2 ods. 2 zákona č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ak policajný útvar rozhodne o zaistení štátneho príslušníka tretej krajiny, tomuto bezodkladne vydá rozhodnutie o zaistení a tohto štátneho príslušníka tretej krajiny umiestni v zariadení - útvere policajného zaistenia pre cudzincov. Na území Slovenskej republiky sú zriadené dve takéto zariadenia. Jedno sa nachádza v Sečovciach, okres Trebišov, v Košickom kraji. Druhé takéto zariadenie je dislokované v Medved'ove, okres Dunajská streda, v Trnavskom kraji. Podľa § 2 ods. 4 tohto zákona, je cudzincom každý, kto nie je štátnym občanom Slovenskej republiky. V užšom vymedzení každý, kto nie je štátnym občanom Slovenskej republiky ani občanom Európskej únie, je podľa zákona o pobyte cudzincov štátnym príslušníkom tretej krajiny, ktorým sa rozumie aj osoba bez štátnej príslušnosti. Podľa § 88 zákona o pobyte cudzincov je policajt oprávnený zaistiť štátneho príslušníka tretej krajiny, na účel stanovený zákonom. Zjednodušene je možné rozdeliť zaisťované osoby do štyroch skupín na štyri skupiny:

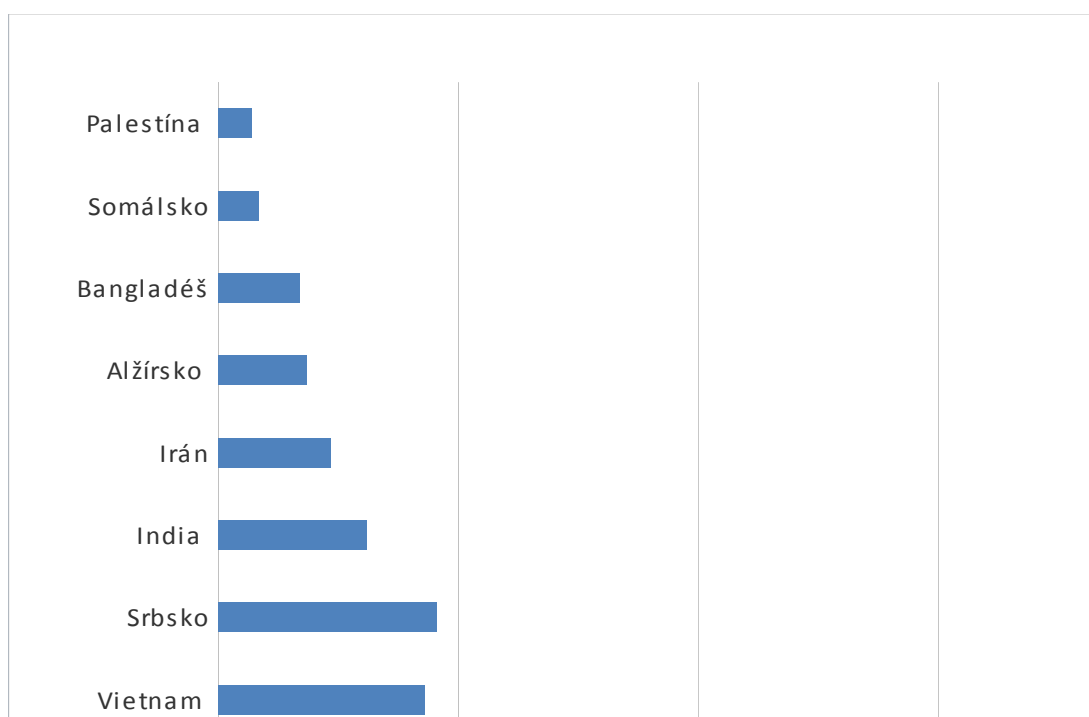
- štátni príslušníci tretích krajín, u ktorých má byť realizované administratívne vyhostenie alebo vykonaný trest vyhostenia, alebo prebieha konanie o administratívnom vyhostení,
- štátni príslušníci tretích krajín, u ktorých má byť realizovaný prevoz podľa osobitného predpisu, v tomto prípade podľa „dublinského nariadenia“,
- štátni príslušníci tretích krajín, u ktorých má byť realizované vrátenie podľa readmisných dohôd,
- žiadatelia o udelenie azylu, v ktorých prípade na dosiahnutie úspešného ukončenia azylového konania nie je možné využiť menej závažné prostriedky.

Štátny príslušník tretej krajiny môže byť zaistený na čas nevyhnutne potrebný, najviac na šesť mesiacov. Policajný útvar môže počas tejto doby zaistenie opakovane predlžovať do maximálnej dĺžky 6 mesiacov alebo pri ďalšom zaistení do maximálnej dĺžky 12 mesiacov. Následne, ak možno predpokladať, že napriek vykonaným úkonom potrebným na výkon administratívneho vyhostenia štátneho príslušníka tretej krajiny sa tento výkon predlží z dôvodu, že štátny príslušník tretej krajiny dostatočne nespokupracuje, alebo z dôvodu, že mu zastupiteľský úrad nevydal náhradný cestovný doklad v lehote 6 mesiacov, môže policajný útvar rozhodnúť o predĺžení lehoty zaistenia o ďalších najviac 12 mesiacov. Týchto 12 mesiacov zaistenia môže policajný útvar tiež rozdeliť na niekoľko častí, podľa trvania dôvodov zaistenia (Nováková a kol. 2018, s. 10 – 11). Štatistické ročenky Úradu hraničnej a cudzineckej polície uvádzajú, že k najčastejšie odhaleným nelegálnym migrantom na našom území v posledných rokoch patrili migranti z ázijských krajín, krajín bývalého Sovietskeho zväzu a západného Balkánu (Ferenčíková, 2020, s. 164). Každý cudzinec zaistený v ÚPZC má právo na komunikáciu v rámci úradného styku s príslušnými orgánmi v jazyku, ktorému rozumie. Členský štát má teda povinnosť zabezpečiť tlmočníka s cieľom zistenia štandardného postupu konania, t. j. aby štátny príslušník tretej krajiny v rámci všetkých procesných úkonov rozumel tlmočenému jazyku a mohol v ňom komunikovať (Nikolajová Kupferschmidtová 2020b, s. 64). Každodenná komunikácia s cudzincami však nie je právne upravená, čo spôsobuje časté prekážky v dorozumievaní sa. A práve táto komunikácia slúži na bezprostredné riešenie rôznych problémov súvisiacich s umiestnením, ubytovaním, vzdelávaním, návštevami, nákupmi, zdravotnými problémami a pod. Z tohto dôvodu je nevyhnutné poznať stav ovládania cudzích jazykov ako napríklad ruský, nemecký, anglický, teda jazykov, ktoré tvoria výbavu slovenských policajtov z pohľadu zaistených cudzincov, aby bola vzájomná komunikácia vedená v ÚPZC efektívna. Musíme konštatovať, že slovenskí policajti nemajú vytvorené dostatočné možnosti na jazykové vzdelávanie. Napriek snahám o zvyšovanie jazykových kompetencií najmä v anglickom jazyku, je počet jazykových kurzov a ich frekvencia veľmi nízka. Navyše, policajti nemajú žiadne možnosti vzdelávať sa v iných jazykoch. Na porovnanie v Rakúsku je na národnej úrovni realizované jazykové vzdelávanie pre všetkých policajtov v rôznych jazykoch, ale prednosť navštevovať jazykové kurzy majú predovšetkým tí príslušníci polície, ktorí sú v úzkom kontakte s cudzincami, napr. tí, ktorí pracujú vo veľkých mestách s vysokým podielom cudzincov, príslušníci polície v pohraničných oblastiach a príslušníci polície, ktorí sú v priamom kontakte s cudzincami na útvaroch cudzineckej polície alebo v rámci azylového konania (Dobiášová 2020, s. 92).

V ďalšej časti príspevku ponúkame výstupy získané štatistickou analýzou počtu umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín v ÚPZC v sledovanom období 2014 – 2019 a štatistickou analýzou spisových dokumentov umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín s ohľadom na vybrané údaje týkajúce sa ich vekového zloženia a jazykového vybavenia. Analýzou štatistických dát zverejnených Úradom hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru ohľadom počtu umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín v ÚPZC v období rokov 2014 až 2019 sme dospeli k poznaniu, že dynamika sledovaných (registrovaných) umiestnení mala kolísavý charakter.

- V roku 2014 najviac prepustených a vyhostených cudzincov pochádzalo z oblastí inde nešp. (Kosovo 93), Sýrie (61), Afganistanu (50) a Ukrajiny (33).
- V roku 2015 najviac prepustených a vyhostených cudzincov pochádzalo zo Sýrie (436), Afganistanu (198), oblastí inde nešp. (Kosovo 183) a Iraku (55).
- V roku 2016 najviac prepustených a vyhostených cudzincov pochádzalo z Afganistanu (107), Sýrie (85), Iraku (39) a Indie (22).

- V roku 2017 najviac prepustených a vyhostených cudzincov pochádzalo z Iraku (43), Ukrajiny (28), Srbska (25), Sýrie (15), Pakistanu (15).
- V roku 2018 najviac prepustených a vyhostených cudzincov pochádzalo z Iraku (80), Ukrajiny (48), Afganistanu (37) a Srbska (27).
- V roku 2019 najviac prepustených a vyhostených cudzincov pochádzalo z Afganistanu (35), Srbska (17) a Ukrajiny (11). Nižšie počty vyhostených a prepustených cudzincov boli zaznamenané pre tieto krajiny: Nigéria, Eritrea, Maroko, Turecko, Egypt, Mali, Nepál, Sierra Leone, Guinea, Konžská demokr. rep., Čína, Izrael, Sudán, Macedónsko, Kamerun, Kongo, Libanon, Moldavsko, Gruzínsko, Bielorusko, Bosna a Hercegovina, Severné Macedónsko, Sudán, Rusko, Guatemala, Benin. (Nováková, 2020, s. 133).



Graf 1: Grafické znázornenie zloženia vyhostených/prepustených cudzincov v rokoch 2014 – 2019 na základe najfrekventovanejšej štátnej príslušnosti cudzincov

Zdroj: vlastné spracovanie

V priebehu aplikovaného výskumu sme sa aj s využitím analýzy spisových dokumentov bližšie zamerali na identifikáciu a analýzu nasledovných parametrov:

- pohlavie umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín,
- rok narodenia umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín,
- rodný jazyk umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín,
- znalosť cudzích jazykov umiestnených štátnych príslušníkov tretích krajín.

Pre účely tohto príspevku zameriame našu pozornosť na cudzincov pochádzajúcich z Indie, Iraku, Kosova a Ukrajiny.

Štátna príslušnosť	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Spolu
India	17	15	22	1	6	1	62
Irak	1	55	39	43	80	1	219
Kosovo	93	183	2	3	-	1	282
Ukrajina	33	24	20	28	47	11	163

Tabuľka 1: Počty cudzincov pochádzajúcich z Indie, Iraku, Kosova a Ukrajiny, ktorí boli prepustení/vyhostení z ÚZPC za obdobie rokov 2014 – 2019.

Zdroj: vlastné spracovanie

Prehľad jazykových kompetencií zaistených štátnych príslušníkov tretích krajín

India je domovom dvoch hlavných lingvistických skupín: indoárijskej (používa ju asi 74 % populácie) a drávidskej (používa ju asi 24 % populácie). Iné jazyky používané v Indii pochádzajú z austroázijských a tibetsko-barmských jazykových skupín. Indická ústava uznáva 23 oficiálnych jazykov. Hindčinu a angličtinu používa vláda na úradné účely. Ako spisovný jazyk sa hindčína používa na rozsiahlom území severnej a strednej Indie, a to v centrálnom Dillí, v členských štátoch a vo zväzových teritóriách Arunáčalpradéš, Andamany a Nikobary, Bihár a pod. Je spoločným prostriedkom vzdelania, kultúry, umenia a literatúry. Okrem nich existuje ešte aj ďalších aspoň 20 oficiálnych jazykov (telugčina, bengálčina, maráthčina, tamilčina). Dva tradičné jazyky Indie sú sanskrit a tamilčina. Počet materinských jazykov v Indii dosahuje až 1 652. Hindčína je novoindoárijský jazyk, ktorým sa hovorí najmä v strednej a severnej Indii. Je to úradný jazyk Indie a zároveň ním hovorí najviac obyvateľov Indie ako svojim materinským jazykom. Odhaduje sa, že hindčtinou ako materinským jazykom hovorí približne 41 %, t. j. 507 miliónov Indov. Je to tretí najrozšírenejší jazyk na svete (po čínštine a angličtine). Slovo *hindí* pochádza z perzštiny a znamená "indický". Hindčína je prevládajúcim jazykom v týchto indických štátoch: Džammú a Kašmír, Himáčalpradéš, Dillí, Harijána, Uttarpradéš, Madhjadpradéš, Bihár, Uttaránčal, Džhárkhand, Radžastan a Čhattísgarh. Jazykovedci hovoria tejto oblasti hindský pás. Hindčína je rozšírená aj v oblastiach mimo tohto pásu, a to v mestách: Bombaj, Čandígarh, Ahmedábád, Kalkata a Hajdarábád. Z celkového počtu analyzovaných spisových dokumentov za sledované obdobie bolo zistené, že pre 70 % štátnych príslušníkov Indie bol pandžábsky jazyk ich rodným jazykom, pre 30 % to bol jazyk hindi. Pandžábčinou sa hovorí hlavne v historickej oblasti Pandžábu nachádzajúcej sa na severe Indie. Na rozdiel od hindčiny obsahuje viac archaizmov a nepravidelností. Iba jeden cudzinec uviedol, že sa dorozumie cudzím jazykom – anglickým. Zo zistení ďalej vyplýva skutočnosť, že zaistení cudzinci boli iba muži vo veku 19 – 46, pričom 90 % cudzinov bola vo veku 22 – 33 rokov. Zistenie, že takmer žiadni z týchto cudzincov neuviedol ako dorozumievací jazyk iný cudzí jazyk je preto prekvapujúce.

Úradným jazykom v Iraku je arabský jazyk a kurdský jazyk. Iračania majú aj právo na vzdelávanie v iných materinských jazykoch ako turkménsky, arménsky a sýrsky tak v štátnych ako aj súkromných vzdelávacích inštitúciách. Arabčina nie je iba významným jazykom celej afroázijskej rodiny, ale jedným z najdôležitejších jazykov sveta, a to vzhľadom na jej rozšírenie vo veľkom počte štátov (Maroko, Mauritánia, Alžírsko, Tunisko, Líbya, Egypt, Sudán, Čad, Jordánsko, Libanon, Sýria, Kuvajt, Irak, Katar a iné). Okrem toho je arabčina úradným jazykom aj na Palestínskych autonómnych územiach a v Eritrei. Kurdským jazykom sa hovorí aj v Iráne, Turecku a Sýrii. Kurdčinu používa okolo 33 miliónov ľudí, v Iraku okolo 7,7 milióna (Genzor 2015, s. 98, 457). Až 50 % všetkých zaistených cudzincov v sledovanom období predstavovali deti vo veku 4 – 17 rokov. Žien tvorilo 27 % a mužov 23 % zaistených Iračanov. Všetci Iračania v rozhovoroch v rámci prvotných policajných

úkonov uviedli, že kurdský jazyk je pre nich rodným jazykom a žiaden z nich neuviedol iný cudzí jazyk, ktorému rozumie a vie sa ním dohovoriť.

Úradnými jazykmi v Kosove sú podľa článku 5 kosovskej ústavy albánčina a srbčina; turečtina, bosniačtina a rómčina majú štatút úradných jazykov na komunálnej úrovni. Po albánsky hovorí asi 1,7 milióna ľudí v Kosove z celkového počtu 5,3 milióna používateľov. Albánčina tvorí samostatnú vetvu indoeurópskej rodiny; albánčinu spájajú s bulharčinou, macedónčinou, rumunčinou, moldavčinou a novogrečtinou niektoré výrazné gramatické črty. Albánčina sa delí na dva hlavné dialekty, toskický (južný) a gegský (severný) variant. V oficiálne dvojazyčnom Kosove sa predtým používala ako spisovný jazyk gegčina, v nezávislom Kosove je to teraz toskičtina. Súčasná spisovná albánčina sa začala formovať iba v polovici 19. storočia, definitívna podoba bola schválená v roku 1972 (Genzor 2015, s. 115, 116). Z celkového počtu zaistených Kosovčanov bolo až 60 % detí vo veku 6 – 17 rokov. Žien tvorilo 18 % a mužov 22 % pričom ich vek bol v rozmedzí 22 – 42 rokov. Ako rodný jazyk zaistení kosovčania uvádzali iba **albánčinu**. Ako cudzí jazyk bol v 5 prípadoch uvedený nemecký jazyk, v 3 prípadoch bol uvedený anglický jazyk a v jednom prípade francúzsky jazyk.

Ukrajínčina je materinským jazykom pre zhruba 67 % z takmer 45-miliónovej populácie krajiny, zatiaľ čo ruština je materským jazykom pre takmer 30 % obyvateľstva krajiny. Za Ukrajincoov sa hlási 77,8 %, ale vyše 10 % z nich používa ako materinský jazyk ruštinu. Ruský jazyk sa používa predovšetkým v mestských oblastiach. Iné jazyky sú materskými pre takmer tri percentá obyvateľov Ukrajiny. Mimo vlasti žije takmer 5 miliónov Ukrajincoov, najmä v Rusku (2,9 milióna), Moldavsku (480 000), Kazachstane (352 000), Kanade, USA, Poľsku, Bielorusku, Argentíne, Kyrgysztane, Lotyšsku, Rumunsku, na Slovensku a i. (Genzor, 2015, s. 141). V roku 2019 vstúpil do platnosti zákon o štátnom jazyku v Ukrajine. Zákon definuje verejné znevažovanie ukrajinského jazyka ako delikt trestateľný na základe trestného zákonníka krajiny a zároveň stanovuje povinné jazykové kvóty pre štátne i súkromné televízne stanice, pričom najmenej polovica textu v printových médiách musí byť v ukrajínčine. Ukrajinský jazyk sa stáva povinným aj vo všetkých úradných dokumentoch, súdnych záznamoch a pracovných zmluvách. Nový zákon sa však nevzťahuje na súkromnú konverzáciu alebo náboženské obrady. Osobitosťou ukrajínčiny je zachovávanie znelých spoluhlások na konci slov pred pauzou. Ukrajínčina má dosť prvkov spoločných so západoslovanskými jazykmi; ukrajinské nárečia sa delia na severné, juhozápadné a juhovýchodné. Základom spisovnej ukrajínčiny sú juhovýchodné nárečia (Genzor, 2015, s. 141 – 142). Čo sa týka zaistených cudzincov z Ukrajiny, v sledovanom období nedošlo k umiestneniu žiadnych detí. Muži predstavovali 90 % a ženy iba 10 %; vekové rozhranie umiestnených Ukrajincoov predstavovalo 28 – 53 rokov. Ukrajínčinu uvádzalo 95 % zaistených cudzincov ako svoj rodný jazyk, 5 % uviedlo ako rodný jazyk ruštinu. Pri cudzincoch z Ukrajiny sme zistili, že traja Ukrajinci sa dokázali dohovoriť po slovensky a jeden po anglicky.

Záver

Hoci niektoré cudzie jazyky patria podobne ako slovenčina do indoeurópskej jazykovej rodiny, ich genetická príbuznosť, ktorú možno identifikovať aj v tom, že sa v nich používajú podobné hlásky ako v slovenčine, vôbec nezaručuje, že im Slovák porozumie. Ide o jazyky, ktoré sa vyvíjali pod výraznými vplyvmi Stredného východu, resp. stredoindického jazykového prostredia. Tie sa prejavili hlavne vo výstavbe lexiky, no nie nepodstatnou stránkou je používanie odlišného písma od latinky. Priepastné rozdiely sa prejavujú tak v rovine fonetickej, ako aj lexikálnej, no dotýka sa, samozrejme, aj písma. V mnohých prípadoch sú podobnosti so slovenčinou v rovine morfológicko-syntaktickej čisto náhodné.

Z uvedeného možno konštatovať, že je teda priam nemožné, aby bez znalosti spoločného dorozumievacieho prostriedku bola každodenná komunikácia v ÚPZC realizovaná bezproblémovo efektívne. Na základe analýzy najfrekvencovanejších jazykov, ktoré predstavujú rodný jazyk zaistených cudzincov sme v rámci riešenej vedeckovýskumnej úlohy pristúpili k spracovaniu viacjazyčného slovníka (10 jazykov) pre potreby ÚPZC, ktorý prispeje k skvalitneniu každodennej komunikácie medzi policajtmi a zaistenými cudzincami.

Literatúra

BARIČIČOVÁ, L. 2018. Polícia ako významná zložka soft security. In: *Polícia ako garant bezpečnosti*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Akadémia PZ v Bratislave.

DOBIÁŠOVÁ A. 2020. Zmapovanie interkultúrnej komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v detenčných centrách v Rakúsku. In: *Policajná teória a prax 2/2020*, Akadémia Policajného zboru v Bratislave.

ĎORKO, J. 2018. Úloha a činnosti služby hraničnej a cudzineckej polície ako garant bezpečnosti s cudzineckým elementom. In: *Polícia ako garant bezpečnosti*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Akadémia PZ v Bratislave.

FERENČÍKOVÁ, M. 2020. Príčiny migrácie občanov vybraných tretích krajín – Sýria a Afganistan. In: *Policajná teória a prax 2/2020*, Akadémia Policajného zboru v Bratislave.

GENZOR, J. 2015. *Jazyky sveta. História a súčasnosť*. Lingea, Bratislava.

MARCZYOVÁ, K., OLEKSZY, J. 2015. Činnosť polície pri realizácii vybraných práv. In: *Európsky rozmer ochrany ľudských práv v činnosti polície*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Akadémia PZ v Bratislave.

NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ E. 2020a. Migrácia a jej výzvy: o komunikácii so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v detenčných centrách v rámci vybraných krajín EÚ. In: *SLEPECKÝ, J., FERABAUEROVÁ, R. a kol. 2020. Bezpečnostní management v kontextu aktuálných problémů současnosti*, Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice.

NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. 2020b. Právo na jazykovú pomoc ako procesná záruka v kontexte azylového konania. In: *Policajná teória a prax 2/2020*, Akadémia Policajného zboru v Bratislave.

NOVÁKOVÁ I. et. al. 2018. *Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach*. Projekt medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy. Akadémia Policajného zboru v Bratislave – Katedra jazykov, 391.: dokumentácia 11 1. vto

NOVÁKOVÁ, I. 2020. Štátna príslušnosť a jazykové vybavenie cudzincov zaistených na území Slovenskej republiky. In: *SLEPECKÝ, J., FERABAUEROVÁ, R. a kol. Bezpečnostní management v kontextu aktuálných problémů současnosti*, Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice.

Štatút ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Dostupné online na http://www.minv.sk/?statut_MVSR [cit. 19.10.2020]

VALDMANOVÁ, K. 2020. Návrh komunikačných jazykových kompetencií úrovne B2 pre ošetrovateľskú profesiu. Dostupné online na <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Gogova1/subor/Valdmanova.pdf> [cit. 19.10.2020]

Zákon č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov

Zákon č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Interkultúrna komunikácia/Iveta Nováková

Kontakt:

doc. Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabínska 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: iveta.novakova@akademiapz.sk

PROBLÉM JAZYKOVEJ RÔZNORODOSTI V INDII

THE PROBLEM OF LINGUISTIC DIVERSITY IN INDIA

TERÉZIA ONDRUŠOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vývojom jazykovej situácie v Indii. Všíma si jazykovú rôznorodosť v tejto krajine a problémy s ňou spojené. Porovnáva jazykovú politiku Indie s jazykovou politikou iných štátov. Skúma možné riešenia jazykovej situácie v Indii, pričom do úvahy prichádza rovnocenné používanie jazykov všetkých jazykových skupín, ako aj používanie angličtiny. Samostatne sa venuje dominancii angličtiny vo svete ako významnému faktoru, ktorý ovplyvňuje jazykovú politiku vo viacerých krajinách sveta, ku ktorým patrí aj India, a to najmä vzhľadom na jej koloniálnu minulosť.

Kľúčové slová: jazyky, jazyková politika, India, jazyková rôznorodosť, jazyková situácia, koloniálna minulosť.

Abstract

The paper deals with the development of the language situation in India. It notes the linguistic diversity in this country and the problems associated with it. It compares the language policy of India with the language policy of other states. It examines possible solutions to the language situation in India, considering the equal use of the languages of all language groups as well as the use of English. It separately deals with the dominance of English in the world as an important factor that influences language policy in several countries of the world, including India, especially regarding its colonial past.

Keywords: languages, language policy, India, linguistic diversity, linguistic situation, colonial past.

Úvod

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.

Hlavným cieľom príspevku je analýza jazykovej rôznorodosti a následne jazykovej politiky na príklade Indie. Vychádza sa z predpokladu, že štát často využíva jazykovú politiku ako svoj nástroj. Predmetom skúmania je jazyková politika Indie. India je z hľadiska analýzy vhodnou krajinou, keďže sa vyznačuje veľkým počtom obyvateľov žijúcich vo viacerých štátoch a s tým je spojená veľká jazyková rôznorodosť tejto krajiny.

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 Indie. Následné porovnanie s jazykovou politikou iných krajín

má za cieľ nájsť oporné body pre riešenie danej problematiky. Ďalším čiastkovým cieľom je poukázať na dominanciu angličtiny vo svete ako na významný faktor ovplyvňujúci jazykovú politiku vo viacerých krajinách sveta, akou je napríklad aj India. Dôležitým cieľom je aj preskúmanie možných riešení jazykovej situácie v Indii, pričom do úvahy prichádza rovnocenné používanie jazykov všetkých jazykových skupín, ako aj používanie angličtiny.

Vývoj jazykovej politiky v Indii a porovnanie s jazykovou politikou v iných krajinách

Na indickom území v minulosti vždy patrilo najprestížnejšie postavenie jazykom vzdialeným reči väčšiny jeho obyvateľov. Úradné jazyky rozsiahlych ríš (sanskrit, perzština, angličtina) koexistovali s domácimi jazykmi používanými väčšinou obyvateľstva (Ráčová, 2015). Napriek tomu, že jazykovej otázke sa venuje v Indii sústavná pozornosť, problémy ani zďaleka nemožno považovať za doriešené. Situácia sa neraz skomplikovala aj tým, že sa zdôrazňoval politický aspekt jazykového problému, čo sa prejavilo napr. v rozmanitých jazykových hnutiach. K takýmto hnutiam dochádzalo najčastejšie v hindofónnej oblasti, kde popri dominantnej hindčine jestvuje rad regionálnych jazykov a dialektov so starou a bohatou literárnou tradíciou, ktoré sa síce neuvádzajú v ústave, ale značná časť obyvateľstva ich považuje za svoj materinský jazyk. Cieľom jazykových hnutí bolo reorganizovať už jestvujúci štát v rámci Indickej únie (Ráčová, 1984).

Jazyková situácia v Indii je veľmi komplikovaná, a to z viacerých hľadísk. Čo sa týka zloženia obyvateľstva, v severnej a centrálnej časti Indie (72 % všetkého obyvateľstva) žijú indoárijské národy, ktoré hovoria indoeurópskymi jazykmi. Južnú Indiu však obývajú drávidské národy (asi 1/4 všetkého obyvateľstva), ktoré hovoria drávidskými jazykmi. Malé národy a kmene, ktoré žijú v horských oblastiach severnej, východnej a centrálnej Indie, hovoria mundskými a monkhméorskými jazykmi. Všetky indické jazyky nemajú v krajine rovnakú pozíciu, ani význam.

Pri sčítaní ľudu r. 1961 zaregistrovali v Indii 187 jazykov, z toho 23 takých, ktorými hovorí viac ako 1 milión ľudí. Títo predstavujú 97,3 % všetkého indického obyvateľstva. V Indii však, na rozdiel od iných viacjazyčných krajín, nejestvuje ani jeden jazyk, ktorým by hovorila absolútna väčšina obyvateľstva. Najpočetnejšie je obyvateľstvo hovoriace po hindsky, ale aj to predstavuje len 30,4 % všetkých obyvateľov Indie (1961). A súčasne viacerými indickými jazykmi, napr. po hindsky, telugsky, maráthsky, tamilsky, bengálsky, hovorí viac ako 30 mil. ľudí, a tým sa tieto jazyky zaraďujú medzi najrozšírenejšie na svete (Ráčová, 1984).

Indická ústava uznáva len 22 indických jazykov, a to z indoeurópskych napríklad asámčinu, bengálčinu, gudžarátčinu, hindčinu, kašmírčinu, maráthčinu, pandžábčinu, sanskrit, sindhčinu, urdčinu, urijčinu a z drávidských jazykov kannadčinu, malajalámčinu, tamilčinu a telugčinu. Hovorí nimi vyše 88 % indického obyvateľstva. Vo všetkých týchto jazykoch jestvuje bohatá literatúra a takmer všetky slúžili ako vyučovací jazyk až po strednú školu dlho pred vyhlásením nezávislosti r. 1947 (Krishnamurti, 1979, s. 676).

R. 1956 sa krajina začala reorganizovať na jazykovom základe na zväzové štáty a teritória. Výsledkom reorganizácie bolo zjednotenie najväčších indických národov do štátov, v ktorých žije od 75 % (Pandžábci, Rádžasthánoci) do 99,7 % (Asámci) predstaviteľov daného národa. Osobitná situácia sa vytvorila v rozsiahlej hindoazyčnej oblasti, kde jestvujú tri hindofónne štáty Uttarpradéš, Madhja-pradéš a Hariána, ku ktorým sa pričleňuje Bihár, kde je hindčina tiež najrozšírenejším jazykom, a Rádžasthán, kde po hindsky hovorí 1/3 obyvateľstva. Prvé tri uvedené štáty sústreďujú 3/4 všetkého po hindsky hovoriaceho obyvateľstva a spolu s Bihárom, Rádžasthánom a Pandžábom až 95 % po hindsky hovoriaceho obyvateľstva (Sdasjuk, 1981, s. 17).

V priebehu 60-tych rokov uznala väčšina indických štátov regionálny jazyk za úradný pre miestnu administratívu aj pre vyššie vzdelávanie. Z hlavných indických jazykov uvedených v ústave len sanskrit a sindhčina nie sú úradným jazykom ani v jednom indickom štáte. Naproti

tomu hindčina je dominantným a úradným jazykom vo viacerých štátoch, a hoci nie je jazykom len jedného národa, v určitom období sa v politickom dialógu objavovala idea dominantného hindského národa (Brass, 1974, s. 15).

V boji o primát sa stretli v podstate tri jazyky a to hindčina, urdčina a angličtina. Dá sa povedať, že zvíťazila hindčina, no napriek tomu si anglický jazyk dokázal udržať svoje postavenie a dokonca si ho aj upevnil. Jazykovú politiku rieši najvyšší zákon a síce Ústava Indickej republiky. Napriek tomu, že Ústava ustanovila hindčinu štátnym jazykom a stanovila lehotu, po ktorej sa mala angličtina prestať používať vo vymedzených oblastiach, prijatie ďalších predpisov odzrkadlilo aktuálnu situáciu v Indii. Hindčina mala symbolizovať jednotu a národné uvedomenie a tiež boj za právo na sebaurčenie (Ondrušová, 2010, s. 15).

Ak by sa mala jazyková situácia v Indii porovnať s jazykovou situáciou v iných krajinách, jazyková revolúcia v Turecku bola rovnako ako v Indii len dôsledkom politických zmien. V roku 1923 bol Mustafa Kemal zvolený za prezidenta. Jeho politika bola zameraná svetsky a protiotomansky, s cieľom modernizovať krajinu. V tom čase sa v Turecku používala arabská abeceda a turecký jazyk obsahoval veľa výpožičiek z arabčiny a perzštiny, čím bol nezrozumiteľný pre veľkú časť obyvateľstva. V rámci „jazykovej reformy“ sa v roku 1928 začala používať latinka, následne bolo potlačené vyučovanie arabčiny a perzštiny, presadilo sa čítanie Koránu v turečtine a nie v arabčine. Išlo vtedy predovšetkým o boj proti islamskej tradícii (Calvet, 1998).

Mustafa Kemal bol zvolený za prezidenta po páde Otomanskej ríše. Po svojom zvolení do funkcie prezidenta republiky v roku 1923 prešiel politikou modernizácie a sekularizácie tureckého štátu. Kemalistická forma moci našla svoje právne vyjadrenie v ústave z 20. apríla 1924. Podľa článku 2 tejto ústavy bolo Turecko považované za „republikánske, nacionalistické, ľudové, intervencionistické, sekulárne a revolučné“. Tieto charakteristiky určovali ideologický obsah Republikánskej ľudovej strany, ktorá bola podľa Mustafu Kemala ako jediná strana tolerovaná. Éru ríš založených na náboženskom základe považoval za ukončenú a zároveň odmietol ideologickú nadvládu islamu nad svojou krajinou; v skutočnosti odmietol islam v politickom riadení štátu. Turecko sa stalo prvým „sekulárnym moslimským štátom“. Na tento účel bolo potrebné opustiť pojem multietnickej moslimskej ríše v prospech v podstate tureckého a sekulárneho nacionalizmu.

Kemalistická historiografia interpretovala Osmanskú ríšu ako „arabsko-islamskú nadvládu“, z ktorej mali byť Turci „oslobodení“ vďaka politickému zásahu Mustafu Kemala. Ten sa domnieval, že reorganizácia tureckého štátu musí prejsť radikálnou jazykovou zmenou, to znamená podporou nového tureckého jazyka. Nový turecký štát bol tiež založený na svetskej túžbe modernizovať a západizovať spoločnosť, spoliehajúc sa na prudký nacionalizmus, ktorý zaistil súdržnosť tureckej spoločnosti (Haig, 1996). V roku 1928 Mustafa Kemal vytvoril „lingvistickú komisiu“, ktorej úlohou bolo vyvinúť tureckú abecedu prispôbenú latinskej abecede a „očistiť“ slovnú zásobu. Tvrdil, že nezávislý štát by mal mať svoj národný jazyk.

Podobná situácia vznikla v inej časti sveta – v Nórsku. V polovici 16. storočia dochádza v Nórsku v dôsledku reformácie nariadenej dánskym kráľom v rámci únie, ktorá existuje od roku 1380 s Dánskom, veľký rozdiel medzi písaným a hovoreným jazykom. Ako písaný jazyk nahradila tradičný rodný nórsky jazyk dánčina, pričom hovorený jazyk ľudí sa roztrieštil na početné dialekty (Haugen, 1966).

Okolo roku 1800 sa vytvorila elitná nóřčina, ktorej základom sa z lexikálneho a morfológického hľadiska stala dánčina, výslovnosť však bola nóřska. Týmto jazykom však hovorili len 3–4 % z celkovej populácie. Rozpad únie s Dánskom a vstup Nóřska do voľnejšej únie so Švédskom malo za následok vznik štátu v roku 1814, spisovným jazykom však prakticky zostala dánčina, ktorá sa volala "dansk-norsk". V roku 1853 vytvoril Ivar Aasens na základe porovnania viacerých nářečí landsmal, ktorý sa stal rovnocenným jazykom s dánčinou. Knud Knudsen vytvára na základe ponóřčenia dánčiny riksmal. Na nóřsku

výslovnosť sa aplikoval nový ortografický systém, aby sa odlišila od dánskej. Od roku 1929 sa pre riksmal používa pomenovanie bokmal (knižný jazyk), ktorý od súčasnej dánčiny odlišuje najmä výslovnosť a nynorsk (nová nórcina), ktorá je reformovaným landsmalom. V priebehu 20. storočia bolo uskutočnených sedem jazykových reforiem. Posledná ôsma reforma vstúpila do platnosti 1. júla 2005 (Askedal, 2007).

Bokmal a nynorsk sú rovnocennými jazykmi. Obidve varianty však majú veľa dialektov. Pre väčšinu Nórov je bokmal materinským jazykom, ale keďže 10 až 15 % obyvateľstva uvádza ako svoj materinský jazyk nynorsk, oficiálne dokumenty, skúšky atď. sú povinne dvojjazyčné. Z geografického hľadiska sa používa nynorsk najmä na západe Nórska. Nie je však dialektom, ale druhou variantou úradného jazyka.

Na príklade krajín s koloniálnou minulosťou sa dá vidieť, že vojna jazykov je len jedným z aspektov inej vojny. Po oslobodení sa z cudzej nadvlády opäť smerujú k monolingvalizmu – v prípade Indie sa dá pozorovať presadzovanie hindčiny, hoci z praktických dôvodov sa používa aj angličtina. Tieto snahy vedú k potvrdeniu rozdielu medzi štátom a národom a rozdielu medzi oficiálnym jazykom a národnými jazykmi (Calvet, 1998).

Vývoj postavenia angličtiny v Indii

Angličtina nemá len najsilnejšiu pozíciu medzi všetkými súčasnými jazykmi, ale aj z historického pohľadu vývoja jazykov nemal žiaden iný jazyk podobné postavenie vo svete. V r. 1600 kráľovná Alžbeta I. udelila Východoindickej spoločnosti privilégium na monopolný obchod s Indiou. Spoločnosť si založila svoju pobočku v Kalkate, odkiaľ sa začali neskôr rozširovať Briti ďalej do vnútrozemia. V Indii viedli Briti boj na dvoch frontoch. Jeden s Portugalcami, druhý s Mughalským dvorom. V oboch prípadoch to dopadlo pre Britov viac ako priaznivo. V r. 1818 bolo ustanovené Britské Impérium Indie, pričom takýto stav trval až do r. 1947.

Britská prítomnosť mala ďalekosiahlejšie následky než len v rovine politickej či ekonomickej a zasahovala aj do jazykovej oblasti. Predstavenie angličtiny ako druhého jazyka malo tri fázy. Prvou bola misionárska fáza. Približne v r. 1614 začali túto etapu kresťanskí misionári. Druhou fázou, ktorá začala asi v 18. storočí, bola požiadavka ázijskej spoločnosti. Táto žiadosť o výučbu anglického jazyka bola považovaná za ochotu a potrebu miestnych ľudí. V snahe o vzostup angličtiny sa prejavili dve osobnosti indického pôvodu, Rammohan Roy a Rádžunáth Hari Navalkar. Obaja sa pokúšali presadiť, aby dôstojníci Východoindickej spoločnosti poskytovali potrebné informácie a nariadenia práve v angličtine a boli proti používaniu arabčiny či sanskritu. Domnievali sa, že angličtina je ideálnou cestou ako sa priblížiť vedeckým vymoženostiam Západu. Boli tiež presvedčení, že ani indické domáce jazyky, perzština, arabčina a ani sanskrit, nepovedú touto cestou. Ako dôkaz, že o angličtinu prejavovali záujem samotní Indovia, svedčí aj list z r. 1823, ktorý poslal Rammohan Roy Lordovi Amherstovi. V liste sa vyjadril, že práve anglický jazyk je kľúčom k všetkým znalostiam, resp. k bohatstvu sveta. List Rammohana Roya býva označovaný za počiatok anglo-východného sporu. Tento spor začal ovplyvňovať vzdelanostnú politiku. Treťou fázou bola politika vlády. Táto politika začala v r. 1765, keď bolo upevnené postavenie Východoindickej spoločnosti. Za jazyk administratívy a ako prostriedok nariadení bola ustanovená angličtina. Pretože angličtina predstavovala kľúč k zamestnaniu, stala sa tak značne obľúbeným a následne aj veľmi používaným dorozumievacím prostriedkom. Počiatkom 19. storočia sa v Indii uskutočnilo mnoho sociálnych reforiem, ako aj jazyková zmena. Jazykom používaným na súdoch a pri spisovaní úradných záznamov sa stala angličtina. Jej vplyv sa ukázal aj vo vede a výučbe západného štýlu, ktorým sa dostávalo vládnej podpory. Podporu prejavoval aj Lord Macaulay. Anglisti podporovali anglický jazyk, orientalisti práve naopak, sanskrit, arabčinu a perzštinu, ako klasické jazyky Indie, ktoré vlastne neboli rodnými jazykmi väčšiny Indov. O podporu niektorého z domácich jazykov neprejavila záujem ani jedna strana.

Avšak obe skupiny sa zhodli, že počas prvých rokov by malo byť vzdelanie poskytované v domácich jazykoch. Zástanca pre - anglickej strany, Lord Macaulay, vyjadril svoj postoj v tzv. Macaulayho minútke. V tejto úvahe sa zmienil o potrebe vytvoriť v Indii skupinu ľudí, ktorí by boli pôvodom Indovia, ale rozumom, názormi a morálkou by boli Britmi. Táto skupina ľudí mala slúžiť ako komunikačná spojnica medzi Indmi a Britmi. Lord Bentinck, ktorému bola táto úvaha adresovaná, sa rozhodol spomínanú myšlienku podporiť a následne ju aj doviest' k realizácii. K tomu malo dopomôcť vzdelávanie Indov v anglickej literatúre a vo vede. Takto sa stala angličtina jazykom vzdelania, pokroku a vlády. Angličtina bola ustanovená v nadchádzajúcich rokoch za prostriedok správy britského panstva. Vzdelanie bolo poskytované skrze univerzity. Medzi prvé školy, založené v r. 1857, patria školy v Madráse, Bombaji a Kalkate (Ondrušová, 2010, s. 16).

V rokoch 1857 – 1859 sa uskutočnilo povstanie, ktoré však len upevnilo postavenie britskej koloniálnej nadvlády. K tejto koloniálnej vláde mali hinduisti a moslimovia odlišný postoj. Hinduisti vnímali prítomnosť Britov iba ako ďalšieho cudzieho panovníka, ktorý v podstate len vystriedal toho predošlého. No teraz predpokladali aj možný rozvoj, ktorý by nový vládca mohol vniesť do krajiny. Moslimovia hľadeli na situáciu inak. Britov obviňovali, že im vzali ich politickú moc. Pretrvávali v nich vízie znovuoobnovenia svojho panstva, avšak súčasne túto vládu podporovali, pretože v štátnych úradoch pracovalo mnoho moslimov. Stredná vrstva medzi hinduistami, v polovici 19. storočia, značne ovplyvnená západom, značne využívala možnosti, ktoré jej britská prítomnosť ponúkala. Niet divu, že práve táto stredná vrstva poukazovala na stuhnutosť tradičného hinduistického vládnutia. Začiatkom 20. storočia sa preto vytvorili moderné spoločnosti, ktoré sa stavali do protikladu odporcov britskej koruny a jej politiky v Indii. Ich cieľom bola aj príprava spoločnosti na proces postupnej modernizácie. V moslimskej komunite sa vyskytovali aj prúdy, ktoré sa snažili o presný opak modernizácie. Pre - modernizačné Aligarhské hnutie vzniklo neskôr, silne podporované bohatými Indmi. Toto hnutie posilnilo postavenie moslimských aristokratov zo severu Indie a neskôr ich vynieslo do vedenia modernizácie (Ondrušová, 2010, s. 16).

Svojou jazykovou politikou prispeli Briti k vytváraniu napätia medzi hinduistami a moslimami, lebo v severných provinciách nestanovili za oficiálny jazyk domácu hindčinu, ale urdčinu, ktorú hinduisti považovali za cudzí jazyk moslimov. Je pravda, že urdčina sa vyvinula ako jazyk mughalského kráľovského tábora, no v hovorovej podobe sa po gramatickej stránke a v základnej lexike nelíšila, a dodnes sa nelíši, od hovorovej hindčiny. Odlišnú podobu nadobudli oba jazyky až ako štandardné literárne jazyky – hindčina sa pri rozvíjaní slovnej zásoby opiera o sanskrit a zapisuje sa indickým písmom dévanágarí a urdčina sa opiera o perzštinu a arabčinu a zapisuje sa perzsko-arabským písmom. Po príchode do Indie sa britskí úradníci stretli s perzštinou ako s úradným jazykom a písmom, ktorým sa zapisovala. So svojimi podriadenými boli naučení komunikovať po urdsky, a tak urdčinu a jej písmo logicky mohli považovať za vhodný jazyk správy. Ich rozhodnutie však vyvolalo ostré protesty u hinduistov hovoriacich po hindsky, ktorých neznalosť urdčiny znevýhodňovala pri získavaní lukratívnych štátnych postov. Ich zápas proti urdčine sa vyhrocoval v druhej polovici 19. storočia, až napokon urdčina postupne strácala pozície ako oficiálny jazyk v provinciách v severnej Indii a napokon ju nahradila hindčina. Konflikt sa definitívne vyriešil v roku 1950, keď urdčina zaujala miesto medzi 22 indickými jazykmi uvedenými v ústave a hindčina sa stala úradným jazykom v niekoľkých indických štátoch a súčasne získala pozíciu úradného jazyka Indickej únie (Ráčová, 2016).

Na začiatku národnooslobodzovacieho hnutia sa objavila myšlienka, aby sa spoločným jazykom rôznorejazyčného obyvateľstva v Indii stala hindustánčina, jazyk založený na dillíjskom dialekte kharí bóli, ktorý fungoval ako lingua franca severnej Indie. Túto myšlienku podporoval aj Mahátma Gándhí a Džaváharlál Néhrú. Postavil sa proti nej predstaviteľ juhoindickej tamilčiny Íródu Vénkata Rámasvámí Nájakkar, nazývaný aj Perijár (Velikán),

lebo ju vnímal ako pokus severnej Indie ovládať južnú Indiu. Obyvatelia južnej, drávidskej Indie nerozumeli severným indoeurópskym jazykom, preto uprednostňovali ako oficiálny jazyk angličtinu, ktorú v tom období poznali vzdelaní Indovia zo severu aj juhu. Spory okolo oficiálneho úradného jazyka, v ktorom by, napríklad, bola napísaná indická ústava a ktorý by sa používal na zhromaždeniach, sa tiahli tri roky. Napokon sa prijala dohoda a úradným jazykom Indickej únie sa stala hindčina v písme dévanágarí. V tej mala prebiehať oficiálna komunikácia medzi indickými štátmi a medzi štátmi a Úniou. Popri hindčine sa pätnásť rokov mala používať angličtina na všetky právne účely – pri súdnych procesoch, návrhoch zákona, v zákonoch a pod. Po piatich rokoch mohla byť zvolaná jazyková komisia, aby odporučila spôsoby, ako presadiť hindčinu ako jediný úradný jazyk a postupne vyradiť používanie angličtiny.

Ani takéto riešenie, ku ktorému dospeli po dlhých diskusiách, neuspokojilo všetkých zainteresovaných. Zástancom hindčiny sa nepozdávalo prijatie angličtiny ako úradného jazyka spolu s hindčinou a predstavitelia oblastí, kde sa nehovorilo po hindsky, hlavne Tamilci, boli proti predpokladanému budúcemu prechodu z angličtiny na hindčinu na všetkých úrovniach. Ako sa blížil čas, kedy sa tak malo stať, teda rok 1965, ich protesty sa vyhrcovali. Do odporu proti hindčine sa zapojili aj študenti, ktorí sa obávali uprednostnenia hindčiny v zamestnaniach v ústrednej správe, pri skúškach do štátnej služby a ako vyučovacieho jazyka. Stupňujúce sa nepokoje si vynútili od vtedajšieho ministerského predsedu Lála Bahádura Šástrího, aby v roku 1965 uistil Tamilcov, že angličtina sa bude aj naďalej používať v komunikácii medzi centrom a štátmi a aj v rámci štátov a skúšky sa budú naďalej konať v angličtine. Avšak Šástrího kroky vzbudzovali odpor v zástancoch hindčiny. Kongres napokon vydal rezolúciu, ktorá priniesla spomalenie presadzovania hindčiny vo všetkých sférach, dôslednejšie zavádzanie trojjazyčnej formuly, teda používania hindčiny, angličtiny a miestneho jazyka v jednotlivých indických štátoch, a možnosť vykonávať skúšky do verejných služieb vo všetkých regionálnych jazykoch. V odbojnom Tamilnáde sa aj v nasledujúcich rokoch sporadicky objavil odpor proti hindčine. Napríklad v roku 1986 tamojšie legislatívne zhromaždenie opäť žiadalo, aby sa jediným úradným jazykom stala angličtina. A od roku 2006 sa rozhodnutím vlády politickej strany Drávidská pokroková federácia (Drávida munnétra kalagam) učí na školách až do desiatej triedy len tamilčina. V súčasnosti sa však objavujú protesty aj proti takejto situácii. Tamilci sa dožadujú možnosti učiť sa aj iné jazyky, medzi nimi aj hindčinu, lebo bez ich znalosti ťažšie získavajú prácu v severných oblastiach Indie a zahraničí (Ráková, 2016).

Podľa slov súčasného indického ministra školstva sa bude klásť pri vyučovaní dôraz na viacjazyčnosť, pričom sa bude vychádzať z trojjazyčného princípu zavedeného v roku 1968, dva jazyky musia byť lokálne, tretím môže byť angličtina. Výber jazykov závisí od konkrétneho štátu, učitelia majú dodržiavať minimálne bilingválny prístup k žiakom.

Záver

V súčasnosti prevláda kritický postoj k zasahovaniu štátu do jazykovej situácie, ktorý sa dá vysvetliť ako reakcia na obdobie zániku kolónií a vzniku nezávislých štátov v 50. až 60. rokoch 20. storočia, keď sa jazyková politika zmenila z nástroja pomoci na prostriedok zosilnenia sociálnej nerovnosti v krajinách Tretieho sveta. Vznikom samostatných štátov sa však postavenie materinského jazyka stáva vo vzťahu k ostatným jazykom dôležitým ukazovateľom ekonomickej a politickej sily jednotlivých štátov v rámci celosvetového spoločenstva. Jazyky podliehajú neustálym zmenám, mení sa ich forma ako aj postavenie – z menších jazykov sa stávajú dialekty a naopak, z väčších dialektov jazyky. Kedy sa z jazyka stane dialekt a z dialektu jazyk, sa nedá odmerať. Pojmy dialekt a jazyk sú tak subjektívnymi veličinami. Štát tu zohráva dôležitú úlohu. Jazyková politika sa ľahko stane jeho nástrojom pri sledovaní určitých cieľov. Silné postavenie štátu je však dôležitým faktorom pre zachovanie jazyka.

Pri skúmaní jazykovej politiky Indie sa dá konštatovať, že 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.

V prípade Indie nebolo možné zachovať princíp rovnocenného zaobchádzania so všetkými jazykmi vzhľadom na ich veľký počet a príslušnosť k rôznym jazykovým skupinám. Boj o celoštátny jazyk sa tak zredukoval na boj hindčiny s urdčinou, dvoch najrozšírejších jazykov s najdlhšou tradíciou. Na pozadí presadzovania určitého jazyka môžeme často pozorovať ekonomické a politické záujmy, ako to bolo v prípade jedného zo štátov Indie – Tamilnádu, v ktorom sa aj na konci 20. storočia niekoľkokrát prejavil odpor voči hindčine, v súčasnosti sa však objavujú aj protesty proti takémuto stavu, keďže samotní Tamilci bez znalosti iných jazykov ťažko získavajú prácu. Medzi tieto jazyky patrí aj hindčina, proti ktorej používaniu desaťročia bojovali. Fakt, že indická ústava uznáva len 22 jazykov, hoci na území Indie ich existuje približne dvesto, svedčí o tom, že najpraktickejším riešením je uznanie a následné používanie čo najmenšieho počtu jazykov, hoci odporuje princípu transparentnosti a demokracie. Okrem riešenia, ktoré ponúkal výber niektorého z domácich jazykov, existovala myšlienka neutrálneho jazyka, ktorou teoreticky z praktického hľadiska mohla byť angličtina, nebyť koloniálnej minulosti Indie. Angličtina tak zostala dôležitým jazykom Indie, úradným jazykom však nie je. Na príklade Indie môžeme vidieť, že napriek praktickému využitiu angličtiny inklinujú národy pri stanovení oficiálneho jazyka k miestnemu alebo k jednému z miestnych jazykov. Súčasný vývoj v jazykovej politike Indie naznačuje, že angličtina má v budúcnosti malú šancu presadiť sa ako oficiálny jazyk.

Literatúra:

ASKEDAL, J. O. 2007. *Ideologische Kontroversen in der norwegischen Sprachentwicklung seit 1800*. Dostupné na: https://www.ni.hu-berlin.de/de/konf/henriksteffens/archiv-hsv/ss08/askedal_kontroversen.pdf [cit. 12. 8. 2020]

BRASS, P. R. 1974. *Language, religion and politics in North India*. London.

CALVET, L.J. 1998. *Language Wars and Linguistic Politics*. Oxford: Oxford University Press.

HAIG, G. 1996. Sprachkontakt und Sprachpurismus am Beispiel der türkisch-osmanischen Sprache. In: *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 2*. Rostock: Philosophische Fakultät, s. 59 – 89.

HAUGEN, E. 1966. *Language Conflict and Language Planning. The case of modern Norwegian*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

KRISHNAMURTI, Bh. 1979. Problems of language standardization in India. In: *McCORMACK, W. C., STEPHEN, A. 1979. (eds) Wurm. Language and society*. Paris, New York: The Hague, s. 673 – 692.

LIONEL, J. 2020. *Turquie. Histoire sociolinguistique de l'Empire ottoman et de la Turquie moderne*. Dostupné na: https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/turquie_2HISSt.htm [cit. 10. 8. 2020].

ONDRISOVÁ, Ľ. 2010. *Hindčina a jazyková politika Indie*. Bakalárska práca. Praha: Univerzita Karlova.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Interkultúrna komunikácia/Terézia Ondrušová

RÁCOVÁ, A. 1984. Jazyková situácia v Indii. In: *Slovo a slovesnosť*, roč. 45, č. 3, s. 242 – 246.

RÁCOVÁ, A. 2015. Indické jazyky v minulosti a v súčasnosti. In: *Historická revue*, č. 1, s. 20 – 24.

Kontakt:

Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: terezia.ondrusova@euba.sk

**K VYBRANÝM OTÁZKAM MULTILINGVIZMU
A SÚČASNEJ JAZYKOVEJ POLITIKY**

**ON SELECTED ISSUES OF MULTILINGUALISM
AND CURRENT LANGUAGE POLICY**

JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

Abstrakt

Článok je venovaný problematike multilingvizmu a niektorým otázkam jazykovej politiky aktérov medzinárodných vzťahov v čase globalizácie. Autorka poukazuje na význam lingvistického faktora vo svetovom dianí a na mechanizmy jazykovej politiky vo vybraných geopolitických spoločnostiach spätých s naplnením idey multikulturalizmu a multilingvizmu. Daný príspevok je snahou o analýzu lingvopolitickej situácie vo vybraných krajinách s lingvistickou diverzifikáciou.

Kľúčové slová: jazyková politika, multikulturalizmus, multilingvizmus, integrácia, medzinárodné vzťahy.

Abstract

The article deals with the issues of multilingualism and language policy of subjects of international relations in the era of globalization. The author points out the importance of linguistic factors in the world events and mechanisms of language policy in the selected geopolitical communities associated with the fulfilment of the idea of multiculturalism and multilingualism. The presented paper tries to analyse the linguopolitical situation in selected countries with linguistic diversity.

Keywords: language policy, multiculturalism, multilingualism, integration, international relations.

Úvod

Postavenie a úloha jazyka v spoločnosti sa v súčasnosti stáva vysoko aktuálnou témou nielen v oblasti lingvistiky, sociolingvistiky, etnolingvistiky, pedagogiky či sociológie, ale téma jazyka (jazykov) sa stáva predmetom zvyšujúceho sa záujmu viacerých spoločenskovedných disciplín, vrátane politických vied. Zvyšuje sa význam lingvistického faktora vo svetovej politike a svetovom dianí. Viaceré udalosti na svetovej scéne a vo vzájomných vzťahoch medzi štátmi, v činnosti medzinárodných organizácií, v konfliktoch a ich riešeníach resp. ich rozšírení sú vo významnej miere ovplyvňované charakterom interjazykových vzťahov, procesmi zjednocovania, resp. rozdeľovania štátov a národov hovoriacich rovnakým, príp. veľmi podobným jazykom, ktorý je využívaný na vymedzenie nástrojov a mechanizmov jazykovej politiky realizovanej na globálnej, regionálnej alebo vnútroštátnej úrovni. Viaceré procesy prebiehajúce vo svetovom spoločenstve sú späté s naplňaním idey multikulturalizmu, multilingvizmu, ale aj tzv. lingvogenocídy, narúšaním lingvistickej rovnováhy spoločenských síl, národnými záujmami štátu v oblasti jazyka a jeho miesta vo svete a tiež prítomnosťou alebo absenciou lingvopolitickej napätia v krajinách s lingvistickou diverzifikáciou.

Z teoretického pohľadu predstavuje štúdium vplyvu jazykov na svetové dianie celý súbor lingvistických, lingvokulturologických, lingvoekonomických, lingvoekologických, lingvosociologických a lingvopolitologických prístupov, ktoré formujú teoretický aparát

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

V danom príspevku sa zaoberáme primárne pojmom jazyková politika v podmienkach globalizácie a problémami multilingvizmu. Dané pojmy zasadzujeme do príslušného geografického celku, v ktorom hrá jazyk mimoriadnu úlohu z pohľadu politickej lingvistiky a výskumu medzinárodných vzťahov, teda regiónu, v rámci ktorého sa politické zoskupenie (zoskupenia) úspešne usilujú prostredníctvom jazyka ako politického nástroja posilniť svoje politické a ekonomické postavenie, integračné procesy a zároveň zachovať individuálne a skupinové práva členov týchto spoločenstiev.

Existuje pomerne málo výstupov opisno-komparatívneho výskumu úlohy jazyka v kontexte medzištátnych integračných procesov. Väčšina z nich má sociolingvistický charakter, menšie zastúpenie má inštrumentárium politickej vedy. Slovenskému čitateľovi sú prístupné štúdie hlavne na základe početných publikačných výstupov viacerých slovenských autorov, napr. Barac (2015), Michelčíková (2013), Jesenská (2018), Lejsková (2015), Strelinger, (2011) zaoberajúcich sa jazykovou politikou Európskej únie ako medzinárodnej organizácie sui generis. Mimo geopolitického územia Európskej únie sa častokrát uvádza príklad Ruskej federácie ako veľkého multietnického štátu. „*V oboch prípadoch ide o relatívne nové politické jednotky, ale s dodatočnou skúsenosťou svojich predchodcov pri budovaní základov jazykovej politiky založenej na posilnenie viacjazyčnosti (multilingvizmu)*“ (Smirnova, 2019, s. 183).

V príspevku sa tak pokúšame odpovedať na otázky, ako vyššie uvedené geopolitické subjekty (predovšetkým Európska únia) riešia svoju jazykovú politiku, či je jazyk bariérou na ceste integrácie alebo faktorom, ktorý jej napomáha, aké miesto patrí jazykovému faktoru v zozname determinánt vnútroštátnej integrácie a medzištátnej integrácie a do akej miery je objekt nášho výskumu – Európska únia – unikátnym jazykovým modelom integrácie. Opierame sa pritom o texty oficiálnych dokumentov prijímaných relevantnými inštitúciami daného subjektu a štatistické údaje i bibliografickú základňu vedeckého výskumu.

Jazyková politika a výzvy globalizácie

Na výzvy globalizácie možno odpovedať rôzne, ale vo väčšine prípadov sa vždy budú istým spôsobom dotýkať aj jazyka a jeho sily alebo slabosti, jeho ukotvenosti alebo nepevnosti, jeho rozvoja alebo odumierania. Práve jazyk definuje charakter a smerovanie individuálneho a kolektívneho uvedomenia, vytvára niekedy nie vždy definovaný ale vždy prítomný mechanizmus osobnej a kolektívnej samoidentity. Jazyk kreuje naše predstavy o živote všeobecne, aj o politike, definuje našu pozíciu voči podstate prebiehajúcich zmien, formuje našu reakciu na prebiehajúce procesy. Konceptuálna blízkosť otázok jazykovej politiky a bezpečnosti predpokladá strategický pohľad na rolu a význam jazykovej politiky v procesoch rozvoja konkrétnej spoločnosti. Vplyv jazykovej politiky na bezpečnosť štátu je

definovaná tým, v akej miere napomáha zblíženiu alebo zvýšeniu úrovne intelektuálneho a vôľového potenciálu obyvateľstva v porovnaní s inými krajinami, do akej miery ničí alebo naopak posilňuje kultúrnu imunitu občanov, robiac ich asertívnymi alebo odmietajúcimi informačno-psychologický tlak a pod.

Globalizovaný svetový systém jazykov prezentovaný na základe gravitačnej teórie svedčí o existencii jazykového trhu, na ktorom niektoré jazyky majú vysokú hodnotu a niektoré sú devalvované. Najvýznamnejšie pozície patria jazykom – sprostredkovateľom, pričom toto postavenie majú vďaka sprostredkovateľskej funkcii, nie podľa počtu ich nositeľov. Vo vzťahu k jednotlivcovi vzniká trojúrovňový model používania jazykov:

1. medzinárodný jazyk na vonkajšiu komunikáciu (najčastejšie anglický jazyk)
2. štátny jazyk, ktorý umožňuje účasť v politickom živote vlastnej krajiny
3. jazyk komunity, ktorým je buď forma štátneho jazyka alebo iný jazyk, ktorý nemá písomnú formu alebo má regionálny status (Calvet, 2010).

Úspešná realizácia jazykovej politiky si, rovnako ako v prípade zahraničnej politiky všeobecne, od štátu vyžaduje predovšetkým:

- definovať obsah takejto politiky a jej priority,
- definovať princípy, na ktorých je táto politika postavená, teda kultúrne hodnoty daného civilizačného prostredia, uvedomiť si ich význam a tiež sformulovať priority, ciele a kľúčové úlohy,
- vypracovať koncepciu a plán úloh,
- definovať nástroje na ich realizáciu (spravidla ako súčasť kultúrnej diplomacie),
- vytvoriť inštitucionálny systém s presne vymedzenými kompetenciami na všetkých stupňoch vrátane neštátnych subjektov, pôsobiacich v oblasti zahraničnej kultúrnej politiky (fondy, asociácie, spoločenské organizácie, občianske združenia a pod.).

Charakter a spôsob riešenia jazykových (výber jazyka) a lingvistických (výber jazykovej normy) problémov, tvoriacich súčasť jazykovej politiky, sú definované záujmami konkrétnych etnických spoločenstiev, politickými a ideologickými cieľmi v oblasti kultúry. Istý koncept jazykovej politiky existuje prakticky v každom politickom spoločenstve, osobitne v tých, na území ktorých žijú jazykové menšiny, čo sa až na ojedinelé výnimky týka prakticky všetkých štátov sveta. Jazyková politika je súbor opatrení prijímaných na makroúrovni politickým subjektom (primárne štátom, resp. medzinárodnou organizáciou, regionálnym celkom) s cieľom vymedziť jazykové normy (zachovať, zmeniť, nanovo vymedziť) umožňujúce príslušníkom takeho zoskupenia (spoločenstva) navzájom komunikovať a tým vymedziť aj časť svojej identity (ako súčasť jazykovej kompetencie a štátnej príslušnosti). Na mikroúrovni sa súčasťou formulovania a realizácie jazykovej politiky stávajú aj iné subjekty: samotní občania, rôzne záujmové skupiny, mimovládne organizácie, média a pod. Obsahom a predmetom jazykovej politiky nie je iba sám jazyk, ale najmä vzťah jazyka a spoločnosti, spoločenské podmienky používania jazyka a systém ich osvojenia (systém vzdelávania). Jazyková politika predstavuje smerovanie praktickej činnosti štátu v oblasti rozširovania, rozvoja a ochrany štátneho jazyka, realizovaná systematicky prostredníctvom administratívnych, riadiacich a normatívno-právnych (regulačných) mechanizmov. Základnými aspektmi jazykovej politiky sú: zákonodarná regulácia používania jazykov; snahy spoločnosti vplývať na postavenie jazyka, dodržiavanie jazykových noriem. Základnými cieľmi jazykovej politiky ku konkrétnemu jazyku je buď ochrana existujúceho jazyka, jeho zmena, oživenie funkcií jazyka alebo vytvorenie úplne nového jazyka.

Aplikácia jednotlivých typov jazykových politík reflektuje predovšetkým status jazyka, pod ktorým vnímame právnu úpravu používania jazyka vymedzenými skupinami obyvateľstva štátu, osobitne národnostnými menšinami. Predmetom bilaterálnych alebo

multilaterálnych rozhovorov medzi zainteresovanými subjektmi medzinárodných vzťahov a inými nositeľmi jazykových vzťahov sa spravidla stáva aj postavenie konkrétnych jazykov v danom štáte. Ide o vymedzenie charakteristiky takého jazyka spravidla v jednej zo štyroch kategórií:

- status štátneho, národného alebo oficiálneho jazyka priznaný všetkým jazykom základných etnických skupín (napr. vo Švajčiarsku, Belgicku a Singapure),
- status oficiálneho jazyka na rovnakej úrovni ako iný – väčšinový jazyk, deklarovaný v danom štáte ústavou (napr. jazyk maori na Novom Zélande vo vzťahu k angličtine),
- oficiálny jazyk iba na regionálnej úrovni (Ghana, Nigéria, Irak),
- nepriznaný oficiálny status explicitne na národnej ani regionálnej úrovni, ale ich používanie zaručuje ústava alebo iný právny predpis.

Cieľom jazykovej politiky všetkých subjektov medzinárodných vzťahov je rozvoj multilingvistického spoločenstva založeného na princípoch vzájomného rešpektu a úcty a ochrany menšinových jazykov.

Základnými úlohami úspešnej jazykovej politiky sú aktívna vzdelávacia a kultúrna politika zacielená na štúdium cudzích jazykov s cieľom vyššej miery angažovanosti v prospech multilingvizmu u všetkých významných aktérov medzinárodných vzťahov.

Základné vektory jazykovej politiky sú nasledovné:

1. definícia, ochrana, posilnenie a používanie štátneho jazyka ako spoločného dorozumievacieho prostriedku na území štátov zo strany všetkých obyvateľov. Priznanie statusu štátneho jazyka regionálnym jazykom vytvára procesy znižovania váhy štátu, decentralizácii štátu a následne možnému konfliktu.
2. škrupulózny vzťah k regionálnym kultúram, vrátane jazykov a ich ochrane ako k prejavu štátnosti a historického dedičstva spätého s príslušným regiónom
3. výučba cudzích jazykov.

Závisí aj od toho, v akej pozícii jazyk vystupuje, či ako právo istej skupiny resp. lingvistického zoskupenia, či ide o jazyk svetový alebo lokálny, pracovný alebo oficiálny, ako cudzí jazyk alebo komplementárny. Právo využívania jazyka sa pritom môže hodnotiť a vnímať z pohľadu teritoriálneho alebo personálneho, ako individuálne, resp. kolektívne, ako prejav tolerancie resp. ako nástroj asimilácie, ako legálny prístup resp. iba ako morálny postup, jazyk ako súčasť tzv. mäkkej moci.

Za základné typy jazykovej politiky sa považujú:

- konštruktívna, nasmerovaná na rozšírenie sociálno-komunikatívnych funkcií jazykov, rozvoj literárnych jazykov a pod.
- deštruktívna – vedie k zníženiu sociálno-komunikačnej funkcie jazykov národnostných menšín
- centralizovaná – predstavuje systém obligatórnych podujatí, realizovaných štátom – zákony o jazykoch a cieľové programy na rozvoj jazykov, expedície na štúdium jazykov a pod.
- necentralizovaná – politika miestnych a regionálnych orgánov moci realizovaná na konkrétnom území.

Objektívna zložitosť realizácie jazykovej politiky je spätá s riešením základného protirečenia, ktoré funkcia jazyka obsahuje: jazyk je predovšetkým komunikačným prostriedkom a zároveň jedným z prejavov národnej identity. Potreba identity spočíva v snahe (uvedomelej či neuvedomelej) využívať v akejkoľvek komunikačnej situácii svoj materinský jazyk, prirodzene osvojený v prvých rokoch života. Ide v zásade o využívanie jazyka vlastného etnika. Potreba vzájomného porozumenia pozostáva v tom, že každý komunikant si želá bez porúch komunikovať s inými osobami bez rozdielu na ich materinský jazyk. Vo

väčšine štátov je jazyková politika orientovaná (tak zo strany politických elít ako aj bežného života) primárne na podporu potreby vzájomného porozumenia. Potreba identity u používateľov jazykových menšín často trpí a jej neriešenie môže viesť ku konfliktu. Aj keď politický subjekt neprijíma osobitné opatrenia, šírenie jazyka prebieha prostredníctvom vzdelávania či médií a nekontrolovane aj prostredníctvom ekonomických väzieb a trhu. Obe potreby sú uspokojené plnohodnotne iba v jednojazyčnej spoločnosti. V období globalizácie dochádza k prevahe dvoj a viacjazyčnosti. Existuje mienka, že „*dvojjazyčnosť je norma a jednojazyčnosť výnimka*“ (Edwards, 1994, s. 1).

Existujú v zásade tri stratégie priamej komunikácie (bez tlmočníka) medzi nositeľmi rôznych materinských jazykov:

1. vypracovanie rovnakého kontaktného jazyka (tzv. pidžine)
2. komunikácia v treťom jazyku
3. komunikácia v materinskom jazyku jedného z účastníkov komunikácie (Alpatov, 2013, s. 11).

Potreba vzájomného porozumenia je uspokojená čiastočne pri prvej stratégii a úplne pri druhej a tretej. Potreba identity je v zásade uspokojená pri prvej stratégii, nie je uspokojená pri druhej a tretej.

Jazyková politika je teda založená na dvoch nasledujúcich princípoch: buď primát osobnosti a občianskych práv pred záujmami štátu a národno-jazykového kolektívu, alebo primát kolektívnych a štátnych záujmov pred záujmami osobnosti a občana. V závislosti od úrovne, priority toho ktorého princípu môže byť jazyková politika vykonávaná nasledujúcimi metódami: štátna úprava alebo spoločenská samospráva, definovanie priorít jazykovej politiky štátom alebo inštitútmi občianskej spoločnosti, mäkká alebo tvrdá realizácia jazykovej politiky; zreteľ na mienku národnostno-jazykových menšín alebo bez ich zreteľa.

Jazyky národnostných menšín majú rôznu úroveň, najčastejšie sú definované ako regionálne jazyky, t. j. stabilné a kodifikované jazyky používané v rôznych oblastiach spoločenského života, ale sú teritoriálne limitované. Ich úloha je však podstatná ako súčasť celého komplexu problémov v prípade realizácie práva na sebaurčenie resp. nezávislosti a následného vzniku samostatnej štátnosti. To je aj prípad malých nových členských štátov Európskej únie či štátnych útvarov na postsovietskom území. Pevnosť a stabilita menšinového jazyka závisí od mnohých faktorov, predovšetkým od počtu nositeľov ich kultúrnej orientácie a jazykovej politiky štátu. Výsledkom môže byť ich podpora ale aj programové či plazivé vymieranie.

Záujem o jazykovú politiku polyetnických spoločenstiev je podmienený v globalizovanom svete procesom demokratizácie spoločenského života a prehlbujúcimi sa ekonomickými a kultúrnymi vzťahmi vo svete, ktoré vťahujú tieto štáty do vedecko-technického progresu a sociálno-kultúrnych procesov rozvoja súčasnej spoločnosti. Vo väčšine polyetnických štátov sveta je vymedzenie statusu etnických a jazykových menšín zakotvené v právnom poriadku daného štátu. Základným postulátom konkrétnych programov jazykovej politiky väčšiny polyetnických štátov je zmena alebo zachovanie tradíciou vytvoreného funkčného rozdelenia a rozloženia jazykov. Takáto politika je zameraná na výber štátneho resp. oficiálneho jazyka a tiež jazyka medzietnickej komunikácie. Priznanie a dodržiavanie princípu rovnoprávnosti etnosov zaručuje ochranu ich práv a jazykové ťažkosti majú byť prekonávané v procese konvergentného rozvoja polyetnického štátu. Základným problémom jazykovej politiky polyetnického štátu je aj naďalej výber (voľba) štátneho (oficiálneho) jazyka. Jeho výber ovplyvňuje viacero faktov: početnosť etnojazykových skupín, ich politické a ekonomické postavenie v danom štáte, úroveň rozvoja a vitality konkrétneho jazyka ako efektívneho prostriedku fungovania a obsluhy väčšiny sfér spoločenského života a pod.

Multilingvizmus a jazyková politika Európskej únie

Multilingvizmus je charakteristickou črtou aj vo fungovaní EÚ, ktorý napomáha pri riešení konfliktných situácií, je smerovaný na formovanie jednotného spoločenstva s rôznymi cieľmi a spoločným hodnotovým rámcom. Koncept multilingvizmu je kľúčový pre pochopenie podstaty a cieľov jazykovej politiky EÚ. Politika multilingvizmu je v rámci EÚ považovaná za politickú prioritu, aj keď z hľadiska právnej regulácie nepatrí do kategórie výlučných resp. zdieľaných právomocí a zostáva aj naďalej v právnej jurisdikcii jednotlivých členských štátov. Z hľadiska rozdelenia pôsobnosti patrí jazyková politika do kompetencie jednotlivých členských štátov, európske inštitúcie však majú nepriamo na zosúladovanie záujmov v tejto oblasti istý vplyv. Aj pri absencii možnosti využívať právne nástroje unifikácie jazykových politík existujú isté tendencie formovania nadštátnej jazykovej politiky EÚ. V zmysle čl. 6 Zmluvy o fungovaní EÚ sa pôsobnosť EÚ v oblasti kultúry, vzdelávania (aj jazyka) vymedzuje len v polohe vykonávať činnosti smerované na podporu, koordináciu alebo dopĺňanie činnosti jednotlivých členských štátov. V tejto súvislosti inštitúcie EÚ schválili v minulosti niekoľko významných koncepčných dokumentov, napr. Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť (2005), Biela kniha o európskej komunikačnej politike (2006), Akčný plán Európskej komisie o komunikácii (2005), oznámenie Európskej komisie: Viacjazyčnosť: prínos pre Európu i spoločný záväzok (2008), Strategický rámec EÚ Vzdelávanie a odborná príprava 2020 (jazyky ako prostriedok pre zvýšenie zamestnanosti, lepšie uplatnenie na trhu práce a predpoklad pre mobilitu v rámci EÚ), Akčný plán Európskej komisie na podporu štúdia jazykov a jazykovej rozmanitosti (2003), Rámcová stratégia pre viacjazyčnosť (2008), Vyhlásenie Európskeho dňa jazykov – 26. september. V čl. 165 Zmluvy o fungovaní EÚ sa vymedzuje, že činnosť únie sa zameriava na rozvoj európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä výučbou a šírením jazykov členských štátov pri plnom rešpektovaní kultúrnej a jazykovej rozmanitosti. Základy i detaily jazykovej politiky jednotlivých štátov si vymedzujú samy štáty.

Koncept multilingvizmu v prípade EÚ zahŕňa viaceré aspekty:

1. EÚ je spoločenstvo ovládajúce na vymedzenom území viac ako jeden jazyk, ktoré majú oficiálny status.
2. Možnosť a schopnosť obyvateľov EÚ využívať svoj materinský jazyk vo všetkých činnostiach a aktivitách únie.
3. Možnosť a schopnosť hovoriť minimálne dvomi cudzími jazykmi pomimo materinského jazyka, čo vytvára predpoklady pre to, aby európske spoločenstvo sa stalo dostupnejším a efektívnejším pri posilňovaní svojej politickej, ekonomickej a sociálnej jednoty.

Multilingvizmus rozširuje obraz národov sveta, ich kultúrny rozvoj a toleranciu vo vzťahu k iným jazykovým skupinám (politický aspekt). Ekonomické determinanty na strane druhej ovplyvňujú diskusie o efektívnosti využívania jazykov predovšetkým v oblasti ekonomického vzťahu s cieľom minimalizácie počtu používaných jazykov.

Jazykovú situáciu v EÚ a najmä otázku efektívnej komunikácie ovplyvňujú viaceré faktory: ekonomická spolupráca a voľný pohyb osôb na úrovni členských štátov EÚ; formujúci sa spoločný ekonomický priestor vysokoškolského vzdelávania a výskumu v rámci tzv. bolonského procesu; formovanie paneurópskeho mediálneho priestoru. Všetky uvedené faktory favorizujú preferenciu potreby vzájomného porozumenia na úkor potreby identity, navyše s potrebou vytvárania lingua franca, ktorým stále je bezpochyby anglický jazyk.

Najvýznamnejším prejavom globalizácie v oblasti jazykových vzťahov je bezprecedentné rozširovanie anglického jazyka ako jazyka medzinárodnej komunikácie. Absencia aktuálnych prieskumov nám neumožňuje presne definovať trend zachytený začiatkom tretieho milénia – favorizovať anglický jazyk ako preferovaný komunikačný

prostriedok tak z hľadiska praxe v európskych inštitúciách ako aj záujmu obyvateľov členských štátov EÚ a jeho využívanie vo všetkých sférach spoločenskej činnosti. Podľa posledného eurobarometra z roku 2013 je angličtina najpopulárnejším druhým jazykom v rámci EÚ (Europeans and their languages. Eurobarometer survey 2013).

Mienka o potrebe spoločného jazyka v EÚ nie je v odbornej verejnosti jednotná. Skupina zástancov idey lingua franca, za ktorú považujú anglický jazyk, (napr. Van Parijs 2004, De Swaan 2004, Von Busekist 2012) vníma spoločný jazyk EÚ za podmienku pre úspešnú realizáciu procesu európskej integrácie. Anglický jazyk má podľa nich najvyšší potenciál, ktorý sa umelo znižuje v dôsledku podpory viacjazyčnosti. De Swaan napríklad hodnotí „*anglický jazyk ako racionálnu voľbu, ktorá umožňuje niektorým jazykovým spoločnostiam prekonať izoláciu a ich členom zabezpečiť lepšie podmienky na trhu práce. Paradoxne, čím dlhšie bude Európska komisia oddaľovať oficiálny status anglického jazyka ako lingua franca, tým rýchlejšie bude dochádzať k faktickej konsolidácii používania anglického jazyka v rámci jazykového priestoru*“ (De Swaan, 2004, s. 577).

Základná argumentácia zástancov jazykovej rôznorodosti v EÚ (napr. Ives 2006, Grin 2010, Verleysen 2010) je založená primárne na tom, že preferencia anglického jazyka na úkor iných jazykov je výsledkom expanzie Veľkej Británie a ostatných anglojazyčných štátov, ktorá škodí európskemu hodnotovému rámcu. Akcentovanie anglického jazyka vyvoláva v EÚ zjednodušenú predstavu o jazyku ako o primárne utilitárnom nástroji, pri ktorom sa nesleduje vzájomná väzba jazyka, politického spoločenstva a kultúrnej identity. Takáto koncepcia ignoruje expresívny a symbolický rozmer jazyka, koncentrujúc sa na jeho komunikatívnej alebo inštrumentálnej funkcii. Odpor voči expanzii anglického jazyka možno registrovať na úrovni politickej reprezentácie najmä zo strany predstaviteľov tých štátov, jazyky ktorých majú vysokú mieru funkcionálnej sily a donedávna sa široko používali v Európe, predovšetkým Francúzska a Nemecka, aj keď najmä v Nemecku sa v oblasti hospodárstva angličtina toleruje a využíva dokonca v manažmente brendových nemeckých firiem.

Inštitúcie EÚ prezentujú dvojzmyselnú jazykovú pozíciu. Na strane jednej prezentujú vysoké ideály podpory jazykovej rôznorodosti a na strane druhej mlčky súhlasia s expanziou anglického jazyka. Je to aj odraz dvojakeho vzťahu k tomuto problému zo strany Európanov, ktorí pragmaticky využívajú výhody jedného komunikačného jazyka, pritom sa ale stavajú proti oficiálnemu ukotveniu oficiálneho statusu anglického jazyka. „*Dvojtvárnosť pomáha skryť rozdiel medzi reálnym jazykovým správaním a deklarovými princípmi.*“ (De Swan 2007).

Rozširovanie anglického jazyka sa realizuje de facto a tento postup je ťažké zastaviť, lebo prebieha nie ako výsledok politických rozhodnutí, ale ako výsledok dobrovoľného výberu miliónov občanov z pragmatických dôvodov. Koncepcia anglického jazyka ako prvého cudzieho jazyka medzi cudzími jazykmi vo vzdelávacom systéme by mala ustúpiť koncepcii anglického jazyka ako základného kontaktného jazyka – lingua franca zjednotenej Európy. V tomto zmysle by sa stal anglický jazyk ako prostriedok interkultúrnej komunikácie tak, ako sa napr. kresťanský kalendár stal celosvetovým prostriedkom merania času, arabské číslice celosvetovou počtovou mierou a metrický systém vo väčšine prípadov celosvetovým systémom miery. Odchodom Veľkej Británie z EÚ sa vytráca aj ideologický a mocenský náhľad na anglický jazyk, naopak, jeho postavenie sa posúva viac do polohy neutrálneho komunikačného prostriedku.

Záver

Obsahom kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky subjektov medzinárodných vzťahov (osobitne národných štátov) je budovanie kultúrnych a vedeckovýskumných vzťahov. Vzťahy v oblasti kultúry v najširšom zmysle slova podnecujú spravidla pocity sympatií

k prezentujúcemu sa štátu, rozširujú počet jeho sympatizantov. Sú súčasťou multikultúrneho medzicivilizačného dialógu v rámci výkonu tzv. mäkkej sily a okrem takých úloh, akými sú popularizácia kultúrneho dedičstva, rozširovanie jazyka a propagandy vlastných úspechov a spôsobu života, sledujú bezpochyby pragmatické zahraničnopolitické ciele. Kvalitatívna transformácia systému medzinárodných vzťahov a svetovej politiky prebiehajúca od konca 20. storočia, kedy zmizla bipolarita svetového poriadku, zahŕňa v sebe aj rastúcu úlohu lingvistického faktora. Všade predstavuje jazyková politika ďalekosiahle ciele. To je nielen ovládanie jazyka, skôr jeho rozširovanie prostredníctvom najvýznamnejších pozitívnych informácií o histórii, kultúre, politike, formovanie kladného imidžu štátov.

Cieľom jazykovej politiky všetkých subjektov medzinárodných vzťahov je rozvoj multilingvistického spoločenstva založeného na princípoch vzájomného rešpektu a úcty a ochrany menšinových jazykov. Východiskovým bodom pre rozvoj jazykovej politiky je potreba a nevyhnutnosť existencie spoločného jazyka ako komunikačného prostriedku na jednej strane a nevyhnutnosť rozvoja menšinových jazykov ako základných charakteristík národnej identity na strane druhej.

Jazyková politika EÚ je viacrozmernejší a viacvrstvový jav. Realizuje sa na kultúrnej, vzdelávacej, vedeckej, ekonomickej a iných úrovniach spoločenského bytia. Jazyk je v súčasnosti základom komunikácie umožňujúcej vzájomné porozumenie. Jazyková rôznorodosť pri vzájomnom porozumení je základom vybudovania spoločného ekonomického priestoru, integrácie vedy, vzdelávania, kultúry, práva a pod. Nástrojom na dosiahnutie tohto cieľa je koncepcia viacjazyčnosti (multilingvizmu). Multilingvizmus je politika rovnosti jazykov v spoločnosti a tiež schopnosť jednotlivca využívať niekoľko jazykov. EÚ je z tohto pohľadu multilingvistická medzinárodná organizácia. Jazyková politika EÚ bola definovaná ako multilingvistická od vzniku európskych spoločenstiev. Viacjazyčnosť sa v rámci EÚ považuje za najefektívnejšiu formu komunikácie, lebo je hlavnou podmienkou a predpokladom vzájomného porozumenia. Z politického hľadiska sa viacjazyčnosť vníma ako nová stratégia EÚ na vytvorenie rovnakej a favorizujúcej pre všetky jazyky atmosféry na štúdiu a ovládanie cudzích jazykov. Ide proti globalizácii, ktorá sa opiera o monolingvizmus (anglický jazyk). Je súčasťou kultúrnej rôznorodosti a nevyhnutnou podmienkou rozvoja človeka ako profesionála a osobnosti.

Literatúra

ALPATOV, V. M. 2013. Jazyková politika v sovremennom mire: „odnojazyčnaja“ i „dvujazyčnaja“ praktiki i problema jazykovoj assimiljácii. In: *Comparative politics*, 2 (12) 2013. s. 11 – 22. Dostupné na: <<https://www.cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-sovremennom-mire-odnojazychnaya-i-dvujazychnaya-praktiki-i-problema-yazykovoy-assimilyatsii/viewer>> [cit. 10.4.2020].

BARAC, L. 2015. Jazyková politika v procese európskej integrácie. In: *Interdisciplinárny pohľad na systém cudzích jazykov* – zborník z vedeckej konferencie. Trnava: Vydavateľstvo Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV. CD-ROM, s. 16 – 22.

CALVET L. J. 2010. *Mondialisation, langues et politiques linguistiques*. Dostupné na: <http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf> [cit. 25.10.2020].

DE SWAAN, A. 2004. Endangered languages. In: *European review*, 12, 2004, No 4, s. 567 – 580.

DE SWAAN, A. 2007. The language predicament of the EU since the enlargements. In: *Sociolinguistica*, 2007, No 21, s. 1 – 21.

EDWARDS, J. 1994. *Multilingualism*. London – New York: Routledge.

Europeans and their languages. Eurobarometer survey. Brussels: The European Commission, 2013. Dostupné na: <http://www.ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_en.htm> [20.4.2020].

GRIN, F. et al. 2010. *The economics of the multilingual workplace.* New York: Routledge.

IVES, P. 2006. Global English: Linguistic Imperialism or Practical Lingua Franca? In: *Studies in Language and Capitalism*, 2006, issue 1. s. 121 – 142.

JESENSKÁ, P. 2018. *Jazyková politika a jazyková situácia v EÚ s ohľadom na angličtinu ako jazyk lingua franca.* Banská Bystrica: Belianum.

LEJSKOVÁ, A. 2015. Perspektívy jazykovej politiky EU. In: *Jazykovedný časopis*, 2015, roč. 66, č. 2, s. 145 – 161.

MICHELČÍKOVÁ, L. 2013. Viacjazyčnosť ako devíza, rozmanitosť ako možnosť. In: *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii.* Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, s.103 – 106.

SMIRNOVA, T. P. 2019. *Sovremennaja jazykovaja politika Evropejskogo Sojuza i Rossijskoj federacii: Sravnitel'nyj analiz.* Nižnij Novgorod. Dostupné na: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-yazykovaya-politika-evropejskogo-soyuza-i-rossijskoj-federatsii-sravnitelnyj-analiz/viewer> [cit. 30.4.2020].

STRELINGER, J. 2011. Jazyková politika Európskej únie – jej historické východiská a súčasné trendy. In: *Ekonomické, politické a právne otázky medzinárodných vzťahov*, 2011, s. 593 – 597.

VAN PARIJS, Ph. 2004. English as the European Union's Lingua. In: *Economie publique*, 2004/2, No 15, s. 13 – 32.

VERLEYSSEN, P. 2010. *Lingua franca: chimera or reality? European Commission.* Luxembourg: Publications Office of the EU.

VON BUSEKIST, A. 2012. One Man, One Voice! One People, One Language? In: *BUSEKIST, A. von, HERMAN, T. (ed.) For the People, By the People.* Jerusalem: IDI Press, 2012. s. 51 – 86. Dostupné na: http://www.en.idi.org.il/media/1429204/BythePeople_BUSEKIST.pdf> [cit. 20.4.2020].

Kontakt:

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

CESTA AKO LITERÁRNY MOTÍV

THE ROAD AS A LITERARY MOTIF

SOFIA TUŽINSKÁ

Abstrakt

Motív cesty či putovania je v literatúre jednou z ústredných tém. V príspevku sa venujeme definícii pojmov cesta, itinerár a peregrinatio. Následne vymedzujeme dva základné spôsoby, akými môže byť cesta vo fiktívnom príbehu prezentovaná. Takisto sme sa pokúsili poukázať na hlavné pohnútky, pre ktoré sa postava môže vybrať na cestu. Neskôr sa venujeme motívu cesty z hľadiska jej priestorovej realizácie. V poslednej časti príspevku sme sa zamerali na motív cesty v konkrétnych literárnych dielach, hlavne na príkladoch zo španielskej a hispanoamerickej literatúry.

Kľúčové slová: dejiny literatúry, motív, cesta, road novel.

Abstract

The motif of the road is one of the central themes in the literature. In this paper we deal with the definition of the terms journey, itinerary and peregrination. Then we define two basic ways in which the path can be presented in a fictional story. We also tried to point out the main motives for which the character can choose to travel. Later we deal with the motive of the road in terms of its spatial realization. In the last part of the article, we focused on the motive of the journey in specific literary works, mainly on examples from Spanish and Hispanic American literature.

Key words: history of literature, motif, road, road novel

Úvod

Motív cesty v literatúre je prítomný v mnohých podobách a preto sa v našom príspevku sústreďujeme iba na tvorbu, v ktorej je táto téma markantná. Vysvetľujeme chápanie termínov cesta, itinerár a peregrinatio, s ktorými v texte narábame. Sústreďujeme sa na motív cesty od jeho prvotných prejavov v kultúre a literatúre, postupujeme cez jeho stvárňovanie v ľudovej slovesnosti a uvádzame niektoré typy románov, v ktorých je motív cesty ústredný. Takisto sa zamýšľame nad dôvodmi, prečo sa fiktívne postavy vydávajú na cestu, pričom ich pohnútky dokladujeme na príkladoch vybraných predovšetkým zo španielskej alebo hispanoamerickej literatúry.

Peregrinatio, itinerár, cesta

Keďže v nasledujúcich kapitolách sa budeme venovať ceste ako literárnemu motívu, na začiatok chceme ozrejmiť, v akom význame sa používajú termíny *peregrinatio*, *itinerár* a *cesta*.

Termín *peregrinatio* má latinský pôvod a označovali sa ním cesty pútnikov, ktorí prichádzali z cudziny alebo sa do nej uberali. V stredoveku sa tento termín začal používať v náboženskom kontexte a cieľom púte bolo niektoré z posvätných miest, prípadne pod ním v prenesenom význame chápeme spirituálnu púť, ktorej ktorá vedie k posmrtnému spojeniu s Bohom.

Slovo *itinerár* sa k nám dostalo z latinčiny, zo spojenia slov *itineris* (genitív podstatného mena *iter* = cesta, pochod) a slovesa *īre* = ísť. V staršej podobe *itinerarium* (ako

podstatné meno stredného rodu) sa toto slovo uvádzalo už v Pravidlách slovenského pravopisu z roku 1940. Slovo *itinerárium* sa uvádza aj v Slovníku cudzích slov z roku 1953 ako pomenovanie cestopisu, cestovného denníka, sprievodcu i cestovného poriadku. Novšia podoba *itinerár* sa popri podobe *itinerárium* uvádza v Slovníku cudzích slov z roku 1970. Popri významoch „druh cestovnej mapy“ a „cestovný denník“ sa používanie slov *itinerárium* a *itinerár* v treťom význame „cestovný poriadok“ už v tomto období hodnotilo ako zastarané. V súčasnom kontexte sa slovo *itinerár* používa vo význame „trasa, ktorú sledujeme, aby sme sa dostali na dané miesto“ (RAE).

Nakoniec, pod slovom *cesta*, chápeme zmenu miesta, ktorú môžeme vykonať peši alebo dopravným prostriedkom. Avšak cesta ako literárny motív nemusí nevyhnutne znamenať iba fyzický presun z jedného miesta na druhé, ale aj vnútorný presun/posun na intelektuálnej či spirituálnej úrovni.

Motív cesty

Dalo by sa konštatovať, že motív cesty v rôznych obmenách sa opakuje v dejinách literatúry počnúc vplyvom kresťanského náboženstva a grécko-latinskej kultúry. Exodus, Druhá Mojžišova kniha sa skladá z dvoch častí, pričom v prvej z nich sa hovorí o útlaku Izraelitov v egyptskom otroctve, o ich vyslobodení a následnom putovaní púšťou až po vrch Sinaj. V podstate ide o motív hľadania „Zasľúbenej zeme“.

Na druhej strane, cesta alebo putovanie, bolo v grécko-latinskej mytológii jednou z najvýznamnejších tém, pretože jej bohovia a hrdinovia brázdili svet a nepoznané exotické, či fantastické miesta so zarážajúcou frekvenciou. „Sú tri veľké cestovateľské mýty – rozprávanie o dlhých cestách plných dobrodružných peripetií: cesta Argonautov, Odysseova a Aineiova. Sú síce najznámejšie, avšak nie jediné.“ (Martin, 1993, s. 67). Veľkí hrdinovia, ktorí sa dostali do všeobecného povedomia, Héraklés, Théseus, Perseus..., neustále cestujú po mori, po súši alebo vzduchom, aby sa stali nesmrteľnými cez svoje hrdinské činy. Mytologické príbehy vyznievajú ako pravzor dobrodružných románov, v ktorých sa hrdinovia ocitajú v nebezpečných situáciách uprostred neznámych, tajuplných, neprebádaných území. Nad týmito pútnikmi držal ochrannú ruku boh Hermés, ale i on sám bol pútnikom, Zeusovým poslom, a pohyboval sa z jedného konca sveta na druhý, aby roznášal jeho rozkazy. Putovanie mnohých hrdinov často končilo smrťou, ktorá sa už v gréckej mytológii označovala ako „posledná cesta“, pretože išlo o plavbu v člne na druhý breh rieky Acherón, kde sa rozkladala geograficky presne určená pevnina, podsvetie. Ako uvedieme neskôr, s motívom „poslednej cesty“, sa môžeme stretnúť v literatúre v nespočetných obmenách.

Motív cesty je samozrejme prítomný aj v ľudovej rozprávkach (postavy hlupákov, ktorí na cestách zmúdreli, princovia, ktorí musia podstúpiť strastiplnú cestu plnú nástrah, aby vyslobodili alebo dobyli srdce vyvolenej, putovanie hrdinu za šľachetným cieľom, atď.), z ktorých sa prirodzeným procesom presunul do klasických diel detskej a mládežníckej literatúry. Swiftove Gulliverove cesty sú príkladom satiry ľudskej podstaty a paródiou na cestopisný podžáner. Alica v krajine zázrakov, ktorú by sme na jednej strane mohli interpretovať ako satiru viktoriánskej spoločnosti, predostiera aj tému cesty po krajine snov, kde je možné všetko a bez obmedzení, no zároveň aj psychologickú cestu dospievania a hľadania vlastného *ja* protagonistky.

Veľkej popularite sa nesporne tešili aj westerny, ktorých autori takisto obľubujú motív cesty. Hrdina príbehu obvykle nemá rodinu ani domov a je na ceste. Najčastejšie zvykne podniknúť cestu na koni, z ktorého si môže dôkladne obhliadnuť terén. „Cesta sa sprítomnením hrdinu (niekedy aj jeho protivníka) nekončí. Pokračuje pri rozvíjaní a riešení ústredného konfliktu. Hrdina sa vždy ponáhľa byť na mieste konfrontácie rýchlejšie ako ostatní a po akcii zvyčajne prvý odchádza. Jeho pohyb je adekvátny dramatickému spádu deja, cesta za spravodlivosťou, odplatom, za zloduchmi nemôže byť pomalá. Happyend neznamená koniec

putovania, naopak, začiatok novej cesty“ (Nemcová, 1997, s. 10). Motív cesty vo westerne je pozitívne podporený prostredím, v ktorom sa odvíja dej: rozľahlé prárie, po ktorých sa presúvajú jazdci na koňoch, cestujúci v dostavničkách alebo vo vlakoch. Presuny novousadlíkov, cestovanie, prenasledovanie zločincov, vybavovanie si osobných účtov, to všetko sú situácie, pre ktoré je vo westernovom románe príznačný pohyb, teda motív cesty.

V roku 1950 bol publikovaný Kerouacov román *Na ceste*, ktorý sa stal kultovým odkazom tzv. beatnického hnutia, mládeže situovanej do obdobia štyridsiatych a päťdesiatych rokov XX. storočia, kedy Amerika prežívala vrchol ekonomickej stability. Mladí ľudia však odmietali ideál úspešného Američana s pevne nalinajkovaným cieľom, vydali sa na útek od civilizačných vymožeností a vrhli sa do prežívania bezprostrednej prítomnosti. Road novel je vitálny žáner, ktorý ovplyvnil ďalšie generácie spisovateľov ale aj čitateľskú verejnosť.

Motív cesty sa v literatúre opakuje v mnohých podžánroch, či už v klasických epopéjách, v cestopisoch, vedecko-fantastickej literatúre, v historických, dobrodružných, ľúbostných, westernových a iných. Vzhľadom na rozsiahlosť témy, v práci spomíname len niektoré z uvedených. V závislosti od jednotlivých podžánrov sa cesta postavy môže realizovať v rôznych scenériách: konkrétny geografický priestor, mimozemský priestor (cesta vesmírom), surrealistický, mýtický, fantastický alebo psychologický a iné.

Prečo cestujeme

Motív cesty je pertraktovaný v literatúre od nepamäti. Vo svojej podstate sa z neho stala metafora ľudského života a hľadania či už vlastnej identity, pravdy, pokoja, šťastia, lásky, pochopenia, sebarealizácie, uspokojivého spoločenského postavenia, niečoho nepoznaného, exotického alebo akéhokoľvek iného cieľa.

Cesta môže byť v literatúre prezentovaná jednak ako fyzické premiestňovanie sa postavy v geografickom priestore zasadenom do konkrétneho historického obdobia alebo po fiktívnom prostredí, no cesta sa môže realizovať aj interne (vo vnútornom svete postavy) a tá vedie k zmene (pozitívnej či negatívnej) života, postoja, myslenia.

Existuje nespočetné množstvo dôvodov, prečo sa literárna postava vyberá na cestu. Môže to byť hľadanie pravdy a stratenej cti, ako napríklad v španielskej epickej básni *Cantar del Mío Cid*, anonymného autora, ktorá je založená na oslave konkrétnej historickej postavy, slávneho hrdinu kresťanskej reconquisty. Ten upadne do nemilosti kráľa Alfonza VI. a preto sa vyberá s družinou verných dobývať územia obsadené Arabmi, aby svojimi hrdinskými činmi a štedrými darmi presvedčil kráľa o svojej oddanosti.

Ďalším dôvodom, prečo sa literárna postava vyberá na cestu, môže byť autorov zámer ponúknuť prostredníctvom jej premiestňovania sa po geografickom priestore kritický pohľad na rôzne spoločenské vrstvy danej doby, s ktorými sa postava počas putovania dostáva do úzkeho kontaktu a poukázať tak nepriamym spôsobom na politické, spoločenské, ekonomické problémy. Takýto kritický pohľad ponúka *Lazarillo de Tormes*, klasické dielo španielskej literatúry. *Lazarillo*, chudobný chlapec, slúži rôznym pánom (potulnému žobrákovi, miestnemu kňazovi, chudobnému šľachticovi) a na svojej ceste sa stretáva s klamstvom, lakomosťou, pokrytectvom, falošnou kresťanskou morálkou.

Ak na jednej strane cesta protagonistu môže slúžiť ako prostriedok na prezentovanie kritiky spoločnosti, na druhej strane môže byť aj rebelským únikom od nej. Motív cesty ako otvorená rebélie voči spoločnosti je prezentovaný napríklad v Kerouacovom románe *Na ceste*.

Hľadanie zaslúbenej zeme alebo strateného raja je tiež motívom cesty, ktorý sa v literárnych dielach opakuje v nespočetných obmenách. Ako príklad by sme mohli spomenúť román *Pedro Páramo* mexického spisovateľa Juana Rulfa. Juan Preciado prisľúbi svojej umierajúcej matke, že sa vráti do Comaly, aby vyhľadal svojho otca, Pedra Párama. Matka mu vykresľuje Comalu ako raj na zemi, dedinu obklopenú divokou prírodou a úrodnými poľami, namiesto zaslúbenej zeme sa však hrdina ocitá v skutočnom pekle na zemi.

Cesta ako hľadanie nesmrteľnosti je prítomná v dejinách literatúry od nepamäti. Hrdinovia grécko-latinskej mytológie hľadali nesmrteľnosť cez svoje udatné činy, ktorými sa navždy vryli do pamäti národov. Argentínsky spisovateľ J. L. Borges sa vo svojej poviedkovej tvorbe, okrem iného, sústavne vracia k veľkým témam gréckych eposov a k jeho azda najväčším obsesiám patrila Homérova Odysea. Sám Borges sa k opakovaniu tém v dejinách literatúry vyjadril nasledovne: „Práca spisovateľa spočíva v opätovnom písaní už jestvujúcich príbehov. Existujú formy, čo sa opakujú a možno mimo nich už nič iné neexistuje“ (in: Huici, 1998, s. 57). Hrdina excelentnej Borgesovej poviedky Nesmrteľný, vojak Marco Flaminius Rufo, nevzhliadne na bojovom poli Martovu tvár. Tam, kde položili životy jeho spolubojovníci a stali sa hrdinami, na ktorých sa nezabúda, ostáva náš hrdina osirelý a rozhodne sa vydať na cestu za legendárnou riekou nesmrteľných, aby sa napil z jej vôd. Borges tému cesty alebo životnej púte pretransformoval do symbolu labyrintu, ktorý má v jeho poviedkovej tvorbe rozmanité podoby: klasický grécky labyrint, dom, mesto, záhrada, púšť a mnohé iné. Všetky však zosobňujú víziu sveta ako chaosu alebo ako poriadku, ktorý je pre človeka nepochopiteľný a neuchopiteľný. Je to spleť životná púť vedúca do pomyselného streda, ktorý predstavuje smrť.

Často sa opakujúcim motívom cesty v literatúre je aj hľadanie šťastia a lásky. Pri tomto ponímaní cesty ako literárneho motívu by sme mohli menovať nespočetné množstvo diel, ako príklad však uvádzame Marquézov román *Láska za čias cholery*, v ktorom je strastiplná cesta protagonistu Florentina Arizu metaforou lásky samotnej vo všetkých jej podobách (láska platonická, nenaplnená, živočíšna, zaslepená, obetavá, egoistická...) a životných fázach (mladosť, dospelosť, staroba). Láska predstavuje v menovanom románe jediný cieľ cesty a zároveň popiera akékoľvek hranice, dokonca aj tie medzi životom a smrťou a navodzuje tak dojem, že cesta protagonistu nikdy nekončí.

Ďalším variantom motívu cesty v literatúre môže byť iniciačný rituál. Túto podobu motívu cesty neponímame ako iniciačné rituály kmeňových spoločností, či kresťanské iniciačné rituály (krst, birmovanie, manželstvo, exkomunikácia...), ale opierame sa o Bettelheimove zovšeobecňujúce tvrdenie, podľa ktorého iniciačný rituál spočíva v „oddelení jednotlivca od pôvodnej skupiny a po istom čase v relatívnej izolácii, jeho efektívnejšom začlenení do novej“ (Bettelheim, 1974, s. 19). Takúto cestu podstupuje aj rozprávačka príbehu *Mlčanie Sirén* od A.G.Moralesovej, ktorá opúšťa Madrid, moderné mesto plné života a odchádza do Capileiry, malej dedinky priamo pod najvyšším vrchom Sierry Nevady, v ktorej prijala miesto učiteľky. V tomto nehostinnom, mlkvom prostredí, kde žijú už len starí ľudia s pohľadom obráteným do minulosti, nedokáže nadväzovať vzťahy a istý čas je izolovaná, až kým nepríde k povestnej iniciácii, kedy je prizvaná k obradu očisty od uhrnutia. Tento rituál je pre Máriu vstupnou bránou do nového sveta.

Ako posledný dôvod, prečo sa postavy vydávajú na cestu, by sme mohli spomenúť návrat ku vlastným koreňom. V románe baskického spisovateľa F. Aramburu, sa Bittori, vdova po zamestnancovi dopravného podniku, ktorého zabil člen teroristickej skupiny ETA, vracia do rodnej dediny, aby pri hrobe tragicky zosnulého manžela rozprávala príbeh o udalostiach „pred“ a „po“ návrate, o svojej bolesti, o dedine rozdelenej na sympatizantov a prívržencov ETA, o skrytej nenávisti, popretfhaných väzbách, o náročnom procese opätovného začleňovania sa do komunity. Veľmi podobný námet spracovala v románe *Znechutení turisti* autorka Katixa Agirre, ktorá opisuje cestu mladého páru z Madridu do Baskicka, pričom Ulia chce ukázať svojmu snúbencovi svoju rodnú krajinu.

Záver

Cesta a cestovanie je pre človeka jedna z najprirodzenejších činností. Ľudia sa presúvali od nepamäti, či už išlo o hľadanie územia s priaznivejšími podmienkami pre život, dobývanie nových území, duchovné cesty, cesty za prácou alebo turizmus. Cestovanie nás

núti nielen vystúpiť z našej komfortnej zóny, ale vďaka cestovaniu spoznávame nové kultúry, tradície, zvyky a môžeme sa naučiť vážiť si aj to, čo sme predtým v domácom prostredí pokladali za samozrejmé. Na cestách často prekonávame rôzne prekážky, čo nás robí silnejšími, odolnejšími a prispôsobivejšími. Rovnako, ako je cestovanie opakovane prítomné v našich každodenných životoch, premieta sa aj do umenia a v literatúre sa cesta stala jedným z ústredných motívov.

Literatúra:

MARTIN, R. *Slovník řeckořímské mytologie a kulury*. Praha: Ewa, s. 67.

NEMCOVÁ, J. in.BIBIANA, *Revue o umení pre deti a mládež*, roč.7, 3/2005, s. 10.

HUICI, A. 1998. *El mito clásico en la obra de Jorge Luis Borges*. Sevilla: ediciones ALFAR, s. 58.

BETTELHEIM, B. 1974. *Heridas simbólicas „Los ritos de la pubertad y el macho envidioso“*. Barcelona: Barral Editores, s. 19.

Kontakt:

Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: sofia.tuzinska@euba.sk

K SOUČASNÉ FRANCOUZSKÉ KONVERZAČNÍ KOMEDII

ON THE CONTEMPORARY FRENCH DRAWING-ROOM PLAY

MARIE VOŽDOVÁ

Abstrakt

V posledních letech uvedlo Moravské divadlo v Olomouci na scénu několik současných francouzských her, které spojuje žánrová i tematická charakteristika. Jedná se o komorní konverzační komedie, v nichž zprvu banální rozhovory při setkání současné rodiny a kruhu přátel často vyústí v mezní situace a od banalit vygradují v diskutování závažných, téměř filozofických otázek po smyslu bytí. Článek se zabývá třemi z nich (*Un air de famille*, *L'Art*, *Le Prénom*), přičemž si všímá společenských problémů v nich zobrazených. Na základě analýz textů dále definuje specifika současné podoby žánru ve srovnání s tradicí.

Klíčová slova: současné francouzské drama, komorní hra, konverzační komedie, komično.

Abstract

In recent years, Moravské divadlo v Olomouci has staged several contemporary French plays that share the characteristics of their genre and theme. It is the case of a chamber drawing-room comedy, in which the initially trivial conversations between family members and a close circle of friends escalate into deep discussions about the meaning of human existence. The study deals with three plays of such kind (*Un air de famille*, *L'Art*, *Le Prénom*). At the same time, it explores how the problems of society are reflected in these works. Based on the analysis of the texts, it also defines the specifics of the genre's contemporary characteristics compared to the tradition.

Keywords: contemporary French drama, chamber theatre, drawing-room play, the comic.

Úvod

Současné francouzské drama predstavuje široký tematicky i žánrově rozmanitý proud tvorby, který jako celek doposud zdaleka není zmapovaný a k němuž máme jen některé dílčí studie o známějších autorech. Jelikož dramatické texty na rozdíl do románů vycházejí tiskem poměrně vzácně, zpravidla se s nimi nesetkáváme jako čtenáři, ale daleko spíše jako diváci v hledišti divadla. V našem článku jsme se tedy rozhodli opřít o naše výzkumy frankofonního repertoáru regionálních moravských divadel a podívat se blíže na současné francouzské hry inscenované na jevišti jedné konkrétní divadelní scény, totiž Moravského divadla v Olomouci. Z námi zkoumané množiny jsme vybrali tři tituly, které vykazují společné rysy, pokud jde o témata i žánrové varianty. Na tyto prvky se blíže zaměříme. Jednotlivé hry představíme chronologicky, tak jak vznikaly a hrály se ve Francii. Sled jejich francouzských premiér v podstatě odpovídá posloupnosti jejich českých nastudování na prknech Moravského divadla v Olomouci. Pro recepci daného divadelního žánru je příznačné, že se více píše o titulech samotných než o jejich autorech. Těm, pokud vůbec bývají uváděni, přísluší až druhé místo. S výjimkou Yasmíny Rezy nejsou v povědomí českého diváka vůbec známi. Ovšem ani ve Francii tomu není jinak, jména tvůrců jsou známá pouze vybranému vyhraněnému zájemci o divadlo a film. Ne vždy texty těchto divadelních her vycházejí knižně. Často existují pouze v podobě divadelních a některé i filmových scénářů. Tyto jsou potom přeloženy do češtiny za účelem inscenování na divadlech. Texty těchto divadelních her jsou v elektronické podobě

dostupné prostredníctvom divadelní agentury Dilia Praha, ktorá je na vyžádání zájemcům poskytne.

Konverzační komedie jako svěbytný dramatický žánr

Nejprve si povšimneme užívané literárněvědné terminologie a jejich východisek. *Konverzační komedie* představuje hru s jednoduchým dějem založenou na dialozích. Oč je děj oproti jiným hrám zjednodušený, o to více jsou samotné dialogy propracované. Konverzační komedie je založena na rozhovoru na určité téma, velmi často jde o navození obecně širšího celospolečenského problému a humornou formou nastolení stanoviska k němu. I když vlastní termín konverzační komedie vzniká až později, a to v devatenáctém století, ve Francii například můžeme nalézat jeho atributy už u Molièra v jeho *Kritice Školy pro ženy* nebo ve *Versailleské improvizaci*. Dominantním vyjadřovacím prostředkem tohoto žánru jsou rozhovory postav. Jde o umění kultivované a rafinované konverzace zachovávající určitá pravidla. Vyhýbá se vulgarismům, používá spisovného jazyka, drží se vyšších témat. V respektování těchto zásad navazuje na požadavek *dobře udělané hry* (*pièce bien faite*), který v devatenáctém století vznesl respektovaný autor oblíbených konverzačních komedií a vaudevillů Eugène Scribe. Dialogy poskytují čtenáři a divákovi informace o probíhajícím ději, ale také samy o sobě tvoří a nahrazují vlastní děj. Rozhovor mezi postavami je totiž oním příběhem hry. V konverzačním dramatu bývá také dramatický konflikt a fyzický střet nahrazen vtipnými paradoxy a důmyslnými argumenty.

Konverzační komedie je z historického hlediska některými svými atributy provázána se *salonními konverzačními hrami* druhé poloviny devatenáctého století (*comédie de salon*, *drawing-room play*, *high comedy*), hovorově též *konverzačkami*. Tyto salonní hry uvádějí na scénu postavy diskutující v měšťáckém salonu a staví výhradně na jemné lehké slovní komice, jejíž těžiště spočívá v dobře zvoleném slově. Vlastní akce se pak omezuje jen na výměnu názorů, argumentů nebo umně zahalených a laskavě formulovaných škodolibostí a zlomyslností. Relevantním se jeví i spojení s *komorním divadlem*, (*théâtre de chambre*, *chamber theater*) ve smyslu malé prostorové náročnosti, omezené výpravy i malého počtu jednajících postav. Divák i herec se tak ocitají v určitém ohraničeném prostoru, jsou spolu úzkým prostorem spojeni, nenarušují čas zbytečnými pohyby, příchody a odchody, jsou většinou usazení a divák je usazený s nimi, jako by vstupoval do jejich světa a tvořil jeho součást. Hlediště je tak prodloužením jeviště a divák má pocit, že je sám ve svém příběhu, že se ho hra přímo dotýká.

Současná dramatická díla považujeme tedy za syntézu výše popsaných kvalit a označujeme je za *konverzační komorní hry*. Budeme-li však více akcentovat estetickou kategorii komična, dojdeme k finálnímu komplexnímu hybridnímu termínu *konverzační komorní komedie*. Rádi bychom nyní ukázali přítomnost prvků všech tří zmíněných žánrů v námi analyzovaných hrách, jakož i jejich provázanost s určitými specifickými tématy.

Rodinný průvan – Un air de famille

Hra *Rodinný průvan*, v originále *Un air de famille*, vyšla z pera autorské dvojice Agnès Jaouiové a Jeana-Pierra Bacriho. V Paříži byla poprvé uvedena v září roku 1994 v divadle Théâtre de la Renaissance a v následujícím roce získala cenu Molière za nejlepší komediální inscenaci roku. V Moravském divadle v Olomouci bylo dílo nastudováno v české premiéře v dubnu 2005 v režii Jaroslavy Šiktancové podle překladu Jaroslava Bartoše. Autoři uvádějí na scénu celkem šest postav. Jedná se o členy rodiny, kteří se scházejí v pátek večer u společné večeře. Je to především Henri, majitel omšelé předměstské hospůdky U Dvou šneků, jeho svobodná sestra Betty, jejich úspěšný bratr Filip s manželkou Jolandou, jejich matka a konečně Henriho zaměstnanec číšník Denis. Měla být přítomná také Henriho žena Arlette, ta se ale právě odstěhovala na čas ke kamarádce, aby si rozmyslela, zda má Henriho opustit, protože se s ním

necítí šťastná. Další živou bytostí na scéně je Henriho pes, který je ochrnutý, jen leží a nemůže se hýbat. Má jít sice o oslavu Jolandiných narozenin, ale veškerá pozornost se soustředí na jejího muže Filipa, který krátce vystoupil v televizi, kde reprezentoval svou firmu. Když se konečně dostávají k vlastnímu účelu setkání, dává tchýně své snaše fotku psa z útulku s tím, že to je dárek od ní, který si má Jolanda vyzvednout. Celé rodinné setkání sestává z drobných konfliktů, sporů a výčitek. Je příznačné, že se často jedná o malicherné každodenní záležitosti nebo drobné neshody, které nenápadně přerůstají v zásadní otázky. Na závěr se všichni rozcházejí do svých domovů. Osamělý Henri poté přijímá hovor, volá mu Arlette, ovšem divák se už nedoví, co mu chce sdělit. Konec hry je tedy otevřený.

Hra má statický charakter, postavy se příliš nepohybují. Nejde o hru situační, těžiště děje spočívá v konverzaci postav, ta nahrazuje veškerý děj a plyne bez větších zvrátů nebo překvapení. Tempo děje vyplývá tedy z tempa výměny replik, která je rychlá, repliky jsou povětšinou krátké, břitké a výstižné. Pokud jde o konverzační strategii, všechny postavy se k sobě vzájemně obracejí, pouze Arlette je tou, o které se mluví a která se zpřítomní na scéně jedině prostřednictvím telefonu. Hra je tedy určitým způsobem komorní, má limitovaný počet postav z intimní rodinné sféry, všechny jsou propojeny úzkými příbuzenskými nebo mileneckými vztahy. Postavy se po celý čas nacházejí v jednom jediném prostoru vymezeném uzavřeným a vágně charakterizovaným interiérem kavárny. Nepříliš opodstatněným se jeví rozdělení díla do dvou dějství, poněvadž se v dekoracích ani dispozici hrdinů nemění nic zásadního. První dějství končí sdělením, že Henriho opustila žena, padá opona, druhé dějství začíná na stejném místě, Denis přináší Jolandě dort. Jediným vysvětlením snad může být snaha o zdůraznění onoho faktu, že Arlette odešla.

Samotná volba titulu se jeví jako autorská absurdní hříčka a dává pomyslet na Ioneskovu *Plešatou zpěvačku*. Ve hře nalezneme totiž pouze tři Jolandiny následující repliky: „Nejsou tu náhodou někde otevřené dveře?“ (Jaoui, 2005, s. 20), „Tady někde musí být otevřené dveře. Fouká mi na krk studený vzduch. Je tady průvan.“ (Jaoui, 2005, s. 30) a „Mně je zima, je tady strašný průvan.“ (Jaoui, 2005, s. 35), které jsou proneseny zcela bez souvislosti s plynoucím dialogem a které také zůstávají naprosto bez odezvy. Z obecnějšího pohledu můžeme titul *Rodinný průvan* chápat jako metaforické označení situace, kdy se při rodinném setkání právě prostřednictvím drobných i větších střetů umožní provětrat rodinné vztahy a pročistit ovzduší.

Obraz – L'Art

Hra *Obraz*, v originále *L'Art*, jejíž autorkou je Yasmina Reza, jedna z mála známých ženských představitelk francouzské dramaturgie, měla v Paříži v divadle Comédie des Champs-Élysées premiéru v roce 1994. Moravské divadlo v Olomouci ji nastudovalo v režii Petra Nerušila a českém překladu Michala Lážňovského v roce 2007. (Za zmínku stojí překlad titulu, pražské Divadlo Na Jezerce totiž hru uvádělo pod jazykově zabarvenějším titulem *Kumšt*. Lze uvažovat i o titulech *Umělecké dílo* nebo *Umění*). Drama uvádí na scénu tři dlouholeté kamarády, zubaře a milovníka moderního umění Borise (v originále Serge), inženýra Marka a obchodníka Ivana. Boris si zakoupil velmi drahý obraz, jehož autorem je uznávaný moderní malíř. Je na něm bílá plocha s drobnými šikmými bílými čarami. Nadšeně ho ukazuje svému příteli Markovi, který nedokáže zakrýt nesouhlas, zděšení a pohrdání nad takovou koupí. Boris je dotčen a konzultuje výběr s Ivanem. Ivan nikdy nikoho nezarmoutí, je nekonfliktní a tolerantní člověk, jeho volbu nekritizuje a ani se nevysmívá. Podle Marka se z Borise stal snob, který ztratil smysl pro humor a povyšuje se nad ostatní. Totéž si ale myslí Boris o Markovi, že je totiž neotesanec, povyšuje se nad moderní umění a nechápe legraci. Jejich spor o hodnotu obrazu vyústí nakonec až ve rvačku, kdy ale ránu utrhá omylem dobrák Ivan, který je chce od sebe odtrhnout. Boris vyčte Markovi, že není opravdový přítel, že se vysmál obrazu, který má jeho přítel rád, což si přátelé nedělají. Namísto sblížení každá další konverzace jen prohloubí jejich neshody.

Zakoupení obrazu tak vyvolá protichůdné emoce a naruší jejich vzájemné dlouholeté přátelské vztahy. Prvoplánová diskuse tří kamarádů nad uměleckým dílem, které v každém z nich vyvolává odlišné pocity, se tak mění v hloubkovou sondu do života každého z nich, jejich vztahů a smyslu existence. Hra má však překvapivě pozitivní konec. Když už se zdá, že je jejich přátelství natrvalo ztraceno, Boris podává Markovi barevný fix. Chce tím ukázat, že si více cení jejich přátelství než nějakého byt' sebedražšího moderního obrazu. Marek na obraz nakreslí linku a na ní lyžaře v čepičce. Všichni tři přátelé se pak svorně jdou najíst do restaurace. V samotném závěru hry pak vidíme Marka s Borisem, jak pracně houbičkou a speciální směsí čistí obraz a odstraňují malbu fixem, až navrátí obrazu původní podobu.

Děj hry se odvíjí v celkem dvanácti scénách proložených několika intermezzi. Jsou zasazeny do jednoduše a neosobně vybavených pokojů jednotlivých protagonistů odlišujících se vždy pouze vystavenými obrazy. V případě Borise je to onen nový obraz v duchu moderního umění, u Marka pak krajinomalba holandského typu a Ivan má na zdi blíže nespecifikovaný kýč. Co se týče konverzační strategie, hra sestává ze sledu dialogů nejčastěji dvou postav, kdy se baví o té třetí, nepřítomné, v závěru pak ze společné konverzace všech tří. Autorka během hry zařazuje také vnitřní monology jednotlivých hrdinů pronášené coby *aparté* a obsahující soudy o dvou ostatních. Tempo hry je poklidné, dialogy střídají vnitřní monology, dá se říci, že jde o konverzaci statickou, kdy se z různých úhlů pohledu diskutuje stále jedno téma. K mírnému zrychlení tempa dochází u hádky, která vyvrcholí bitkou, ale hra se ihned zase vrací do svého plynulého pomalého rytmu.

Vedle vzájemných vztahů dílo zobrazuje mnohovrstevnatost názorů při chápání určitého jevu a jeho interpretaci. I při různosti dílčích soudů se však mohou lidé respektovat, a dokonce si mohou být i blízcí v důležitých životních postojích. Marek vidí bílý obraz a nechápe, proč za něj Boris utratil peníze. Boris naopak vidí různé odstíny bílé. Ivan dokonce tvrdí, že má obraz celou škálu barev. Hra tedy ukazuje, jak se mohou názory na umělecké dílo lišit a poté vyvíjet, pokud o něm budeme přemýšlet a pokud vezmeme v potaz i názory jiných. Varuje také před definitivními unáhlenými soudy. Zapřísáhlý kritik moderního malířství Marek, který doposud viděl na obraze jen bílou bravu, najednou říká: „Z bílých oblaků padá bílý sníh. Už nejsou vidět ani oblaka ani sníh. [...] Človíček úplně sám klouže na lyžích. Padá sníh, padá tak dlouho, až človíček zmizí a splyne s okolím.“ (Reza, 2007, s. 33). A tak můžeme srovnat incipit hry s jejím závěrem: Počátek „Můj přítel Boris si koupil obraz. [...] Podklad je celý bílý, ale když přimhouříte oči, uvidíte na něm možná jemné příčné proužky. [...] Bílý obraz s bílými proužky“ (Reza, 2007, s. 1) se na konec mění v „Můj přítel Boris, a to je můj dávný přítel, si koupil obraz. [...] Zobrazuje člověka, který proniká prostorem a nakonec mizí.“ (Reza, 2007, s. 33). Samotný titul *Obraz* tak označuje nejen obraz jako výtvarné umělecké dílo, ale také obraz života malého vzorku současné různorodé společnosti. Pevné přátelství a spokojeně žitý život s kvalitními mezilidskými vztahy jsou také takovým vzácným uměním.

Jméno – Le Prénom

Hra *Jméno*, v originále *Le Prénom*, je dílem autorské dvojice Matthieu Delaporte a Alexandre de la Patellière. V Paříži byla poprvé uvedena v roce 2010 v divadle Théâtre Édouard VII, byl podle ní natočen film a získala několik nominací na Césara. Moravské divadlo v Olomouci ji nastudovalo v překladu Jaromíra Janečka a v režii Petra Veselého v roce 2017. V díle vystupuje celkem pět postav: Elisabeth Garaud-Larchetová, učitelka na gymnáziu a matka dvou dětí, její muž akademik Pierre, její bratr Vincent, dobře situovaný podnikatel, jeho přítelkyně Anna Caravatiová a jejich společný rodinný přítel z dětství pozounista Claude Catignol. Prostřednictvím telefonu je s nimi spojena také jejich matka. Všichni zúčastnění se scházejí na rodinné večeři. Základním tématem diskuse, jak ostatně naznačuje i titul, je volba jména pro Vincentovo a Annino dítě, které se má brzy narodit. Vincent přichází dříve než Anna a sděluje ostatním, že se dítě bude jmenovat Adolf. Tím vyvolá okamžitou reakci všech

zúčastněných, kteří upozorňují na znepokojivou aluzi na jméno Adolfa Hitlera. Vincent se brání a rozhořčeně jmenuje všechna jména, která v minulosti jejich nositel nějak poskvřnil, jako například Josef Stalin, Benito Mussolini, Jack Rozparovač atd., a která by pak musela být zapovězená. Až s příchodem Anny se všichni dovidají, že se jejich syn bude jmenovat po jejich zemřelém otci Henri. Debata o jméně novorozence se postupně dostává i do úzce osobní roviny jednotlivých zúčastněných, nevyhne se za léta nahromaděným problémům, křivdám a odráží krizi jak manželských, tak obecně rodinných i přátelských vztahů. Prvoplánovým tématem je tedy debata o jméně dítěte při rodinné večeři, druhoplánově se však otevírají další závažná témata, která vedou ke slovním i jedné fyzické potyčce a večeře končí všeobecnou hádkou. Rozuzlení hry je však nečekaně přátelské, o čtyři měsíce později se celá rodina ocitá v prostorách nemocnice, kde Anna porodí své dítě. Nenarodí se však chlapec, ale holčička. Po prvním zděšení, že pro ni nemají vybrané jméno, se Anna s Vincentem dohodnou pojmenovat ji po matce, Françoise. Zatímco rodinná večeře a debata o jméně zabírá velkou část hry, o závěru příběhu se dovidáme až v poslední minutě.

Hra sestává z jednoho dějství a autoři v ní zvolili zajímavý kompoziční prvek. Začíná hlasem vypravěče, který se jako jakási podoba antického chóru v několika vstupech obrací na diváka, uvádí ho do děje, charakterizuje Pierra a Elisabeth a mluví o jejich manželství. Mezi tím se odehrávají scény z manželského života. Poté vypravěč popisuje v samých superlativech Elisabethina bratra Vincenta a svou charakteristiku zakončuje takto „...hrdina moderní doby, korszár 21. století ... jedním slovem (*pauza*) ... já“ (Delaporte, 2017, s. 8). Neosobní vypravěč a glosátor se tak v určitém momentu mění v konkrétního hrdinu příběhu. V závěrečné části hra opět přechází z dialogické, tj. dějové v rezumující popisnou. Děj je vyprávěn opět ústy Vincenta, který se ale už nemění v neosobního vypravěče, nýbrž zůstává konkrétní postavou. Hra začíná promluvou vypravěče ve tmě, poté světlo ukáže domácnost Garaudových a končí opět ve tmě, z níž promlouvá vypravěč – Vincent.

Děj se odehrává v bytě Elisabeth a Pierra Garaudových, v pátém patře pařížského bytu. Divák vidí vstupní dveře bytu a pokoj, ze kterého se vchází do kuchyně a chodby, které ale nejsou vidět. Předměty v prostoru nehrají žádnou zvláštní roli, jsou zde pouze pro dokreslení atmosféry bytu dvou intelektuálů. Časově zahrnuje hra průběh jednoho večera až do nočních hodin a časného rána. Mezi postupným příchodem na začátku a odchodem jednotlivých postav na konci je hra zcela statická, veškerý pohyb je spojen s postavou Elisabeth. Dynamika pohybu je tak přenesena do roviny konverzační. Jde o tempo a rychlost výměny replik při permanentní vzrušené debatě až hádce zúčastněných. Akcelerace se střídá s retardací pohybu, sporné momenty s chvílemi omluv a uklidnění. Momenty napětí, které potom eskalují v otevřený konflikt, jsou spojeny zejména s Vincentovým hloupým žertem o jméně pro dítě a poté s Claudovým přiznáním vztahu s jejich matkou. V posledním jmenovaném případě se Vincent vrhne na Clauda a rozbije mu nos, ale taky rozbíjí nádobí a rozhází jídlo po pokoji. Na závěr se prudké tempo hry zpomaluje a v souvislosti s narozením dítěte je vyústění díla pozvolné a téměř lyrické. Hra vyznívá jako kritika společenských předsudků spojených se jménem jedince a zároveň jako určitá apoteosa rodiny a rodových tradic. Přes všechny snahy hledat neotřelá jména se mladí rodiče nakonec rozhodnou pokračovat v rodinných zvyklostech. Narození dítěte také umlčí všechny drobné neshody a spory. Všichni se radují z nového života, který rodinu více stmelí.

Rodina a vztahy v ní jako tradiční nosné téma konverzačních dramát

Všechny námi výše představené hry jsou variacemi na totéž téma. Zrcadlí se v nich generační, sourozenecké, manželské, přátelské i obecně lidské komunikační problémy. *Rodinný průvan* ukazuje vztahy v rodině, kde určující je role matky a její vztah k dětem. Matka své city nespravedlivě rozděluje a poznamená tak celý další život svých dětí. Je nadšená ze svého schopného syna Filipa, ze společenského postavení, kterého dosáhl, vždy souhlasí s jeho

názorem. Dá se říci, že ani příliš často nemluví, Filip je jakýmsi jejím druhým já a řeší všechny záležitosti v duchu jejích nevyslovených pokynů. Na druhém synovi Henrim matka hledá stále jen chyby, vyčítá mu, že je neschopný, má obyčejné povolání, nedokáže pozvednout hostinec, udržet si ženu, řídit svého jediného zaměstnance a je celkově celý po svém neschopném zemřelém otci: „Pozdě začal chodit, pozdě začal mluvit, no prostě pozdě začal se vším.“ (Jaoui, 2005, s. 31). Filipovo vystoupení v televizi, které, jak se později dovídáme, trvalo přesně dvě minuty, je proto zjevně důležitější než cokoli jiného. Sebestředný Filip se všech ptá, zda se na něj dívali, jak vypadal. Matka je nadšená, on ale stále naléhá, chce slyšet sebemenší detail. Ptá se Henriho, zda jeho vystoupení bylo srozumitelné „i pro něj“, čímž jasně dává najevo svou nadřazenost nad bratrem a nepokrytě se povyšuje. Matka Henriho ponižuje a jeho bratr se nad něj povyšuje. Svou pozici úspěšného člověka s blahosklonnou nadřazeností ukazuje i volbou familiérních oslovení, zatímco on je vždy Filip, sám říká Henrimu Riri, matka pak nazývá Jolanda Jojo.

Na nevybíravém chování a často volených ostrých slovech v konverzaci mezi členy rodiny a naopak naprostém kontrastu v jejich chování k Henriho psovi, kdy všichni postupně nešetří laskavými slůvky, je vidět neschopnost jedince jednat s druhým člověkem byť sobě blízkým a přenesení tohoto intimního vztahu na zvíře. Lidé spolu nejsou schopni mluvit, naslouchat si a projevit skutečný cit. Matka projevuje něhu ke psům, nikoli ke svým dětem. Zdůrazňuje, že ji v celém jejím životě nikdo neměl tak rád a nikdo jí tak nerozuměl jako její pes. Dává Jolandě psa s tím, že ona sama vždycky měla psy, a vůbec ji nezajímá, že Jolanda psy nemá ráda. Navíc jí vybírá přesně stejnou rasu, jakou dala kdysi Henrimu, čili půjde o psa, který časem také bude mít artrózu a nebude se moci hýbat. Dovídáme se, že si matka celý život pořizuje stále dokola právě tuto rasu. Mluví o své velké lásce ke zvířatům, ale ve skutečnosti je to cynická a sebestředná osoba, která nechová skutečný cit k nikomu. Autoři ukazují, že je lépe být zvířecím mazlíčkem než členem rodiny. Jen ke zvířeti se všichni dokáží chovat mile a mít k němu nekomplikovaný citový vztah.

Hra *Obraz* představuje detailní analýzu mezilidských vztahů. Neocitáme se v ní v kruhu rodinném, ale ve společnosti celoživotních přátel. Markovi daleko více než koupě obrazu vadí, že se jeho přítel myšlenkově osamostatnil, neradí se s ním už o každé věci jako dříve a nedá na jeho názory. Přátelství bere totiž jako určité vlastnění toho druhého a ovlivňování jeho skutků. Téma rodinných vztahů jako by ustoupilo do pozadí, nicméně je ve hře přítomno zmínkou o Ivanově rodinném zázemí v souvislosti s jeho chystanou svatbou. Zde vystupuje hned celý složitý rodinný propletenec: budoucí nevěsta Kristýna, její nevlastní matka a otec, dále Ivanův otec, jeho nevlastní matka, jakož i jeho opuštěná vlastní matka. Stačí jeden jediný Ivanův dlouhý monolog, abychom se ihned ocitli uprostřed problematických rodinných vztahů, lásek a animozit. Tyto vyplouvají na povrch v souvislosti s obyčejnou věcí, a to vytištěným svatebním oznámením, na kterém, podle francouzského zvyku, rodiče oznamují svazek svých dětí. Kristýna chce rozhodně vedle otce mít na oznámení nevlastní matku, která ji vychovala a byla k ní vždy laskavá, Ivan naopak svou nevlastní matku nenávidí a na oznámení ji nechce. Ivanova vlastní matka navíc nechce figurovat v žádném případě na oznámení se ženou, pro kterou ji její bývalý muž opustil. Ivan navrhuje rodiče z oznámení vůbec vynechat, ale to Kristýna považuje za nevděk ke svým rodičům. Obyčejná formulace na svatebním oznámení tedy v kondenzované podobě shrnuje veškerou složitost příbuzenských vztahů.

Atributy běžné všední reality odrážejí jemné nuance majetkových poměrů a společenského postavení jednotlivých postav. Ať už jde rozdílné pracovní zařazení Pierra a Elisabeth na různých úrovních vzdělávacího systému, nebo o snobismus a bohatství podnikatele Vincenta v protikladu k nemajetnému muzikantu Claudovi ve hře *Jméno*, o úspěšného bohatého Filipa a jeho níže postaveného bratra Henriho, neúspěšného smolaře ze hry *Rodinný průvan* nebo konečně o dobře situované, sebevědomé a tvrdé kamarády Marka s Borisem ve srovnání s jejich třetím přítelem nerozhodným, nemajetným, křehkým a citlivým Ivanem ze hry *Obraz*.

Vezměme si kupříkladu hru *Jméno* a postavy Vincenta a Clauda: Oba přinášejí na večeři jako dárek lahev vína. Je mezi nimi ovšem velký rozdíl v ceně a značce. Vincent pohrdavě zhlíží na Claudovo víno a odmítá je pít. Na jedné straně ho nazývá přítelem z dětství, ale na druhé straně musí dokazovat svůj větší úspěch a své lepší společenské postavení. Podobně je tomu i v případě Vincenta a Pierra. Jeden má více peněz a druhý vyšší vzdělání a společenskou prestiž. Vincent se vysmívá Pierrovi, že je skrblik, a ten ho zase nazývá egoistou. Pierre si potrpí na své postavení v intelektuálním světě, zdůrazňuje svou vzdělanost a rád vidí nevědomost jiných lidí. Tak například Vincent pravidelně zapomíná vstupní číselný kód do domu. Pierre mu ale namísto číselné kombinace sděluje historické události, jejichž data jsou stejná jako jejich kód. Takže řekne pouze Slavkov. Vincent ale datum bitvy u Slavkova nezná, zatímco Anna okamžitě kód zadá, což Pierre neopomene zdůraznit a okomentovat zamyšlením o kvalitě znalostí absolventů církevních škol (Annina studia) ve srovnání s těmi státními (Vincent). Vincent je navíc přesvědčen o Claudově homosexuální orientaci, protože se obléká do barevných košil a protože ho nikdy neviděli s žádnou ženou. Opět zde vycházejí na povrch společenské předsudky, kdy je člověk souzen podle oblečení a ustálených představ svého okolí, které však nevyvěrají z hlubšího poznání. Ukazuje se, že jednotliví členové rodiny a jejich blízcí přátelé mohou žít vedle sebe mnoho let a prakticky se neznají. Muž neví, co trápí jeho ženu a jak se cítí, přátelé o sobě nevědí, jací ve skutečnosti vlastně jsou. Dokonce se ani nenamáhají tyto podstatné věci zjistit, spokojí se s vnějším zdáním.

Genderové tematické inovace konverzačních dramát

K nejvýraznějším společenským tématům obsaženým ve hrách *Jméno* a *Rodinný průvan* patří postavení ženy v rodině a ve společnosti. Ve hře *Jméno* jsou zobrazeny dva typy žen. Sebevědomá Anna pracuje ve firmě, kde jedná se zahraničními delegacemi, je nezávislá, nenechá se urážet a ponižovat a má ráda svou svobodu. Nemá pochopení pro Vincentovo chování a nevhodnou legraci, celkem vulgárně a břitce ho usazuje, přestože je těhotná, zapaluje si cigaretu, účastní se večeře a nakonec odmítá jeho doprovod a odchází sama s tím, že své dítě bude klidně vychovávat bez Vincenta. Je to emancipovaná žena, která začala v těhotenství kouřit, protože dostala na cigarety chuť. Elisabeth, která je svému muži podřízená a obětovala svou kariéru jeho pracovním úspěchům a rodině, je Anniným protipólem. Ve vybičované atmosféře svému muži vyčte, že se od něj nikdy nedočkala slova díky a ani omluvy za to, že ač sama byla v doktorské práci dále než on, obětovala ji, zanechala studií, protože on chtěl rodinu, ale přitom zároveň využil výsledků jejích výzkumů. Chtěl sice děti, ale zajímá se o ně jen nárazově, a je to vždy ona, na níž leží všechna práce v domácnosti. Navíc se za ni před kolegy z univerzity stydí, protože ona učí jen na lyceu. Stejně tak ve vztahu se svým bratrem Vincentem Elisabeth vidí celý život nespravedlnost: Byl hýčkaným dítětem, musela za něj neustále vykonávat různé práce a řešit problémy. Podobně jako Anna je dalším protipólem Elisabeth její matka, vdova, která se navzdory společenským předsudkům nebojí vztahu s Claudem, mužem o mnoho let mladším. Naslouchá totiž svému srdci, ne hlasům okolí. Má odvahu volit podstatu, nikoli vnější zdání. Riskuje i fakt, že její dospělé samostatné děti nebudou mít pro jejich vztah pochopení a budou ho vnímat jako zradu ze strany matky i ze strany rodinného přítele.

Drama *Rodinný průvan* ukazuje mužský pohled na tradiční roli ženy v rodině. Henri se rozčiluje nad faktem, že viděl v televizi profesionální tenistku v šortkách namísto v tradiční sukýnce, což považuje za velký přestupek a naprosto nevhodnou věc. Žena má totiž podle něj být ženou se vším všudy včetně oblečení. Ve Filipově manželství panuje tradiční rozdělení rolí. Mají s Jolandou dvě děti, o které se stará Jolanda, zatímco Filip se věnuje své kariéře ve firmě. Sestra Betty ostatně poukazuje na bratrovo přezíravé povýšené chování k ženě, na jeho naprostý nezájem, zda je šťastná a spokojená. Filip dává své ženě k narozeninám drahý šperk, ale jedná s ní přezíravě jako pán se služkou, přikazuje jí, co má dělat a kdy, dokonce co má pít a jíst.

Sama Betty se pak chová hrubě, volí vulgární slovník a pije alkohol „jako muž“. Vymezuje se takto záměrně proti tradičním názorům. Nenechá si líbit ani ústrky v práci a bouří se proti chování nadřízených k zaměstnancům, zejména pak k ženám. I matka žije v zajetí těchto předsudků, vyčítá své dceři, že ještě nemá děti a žije sama. Nekonformní přístup její dcery k životu ji irituje. Žena by podle ní neměla nijak vybočovat ze zavedených zvyklostí. Vzorem je pro ni Jolanda, která je zcela v područí manžela a tchýně a není vůbec zvyklá o čemkoli rozhodovat sama, byť by se jednalo o nejobyčejnější věci každodenního života. (Například se při krájení dortu stále ptá, na kolik dílů má krájet, jakým způsobem, potřebuje stále rady a je naprosto nerozhodná.) Když matka zjistí, že má dcera vztah s Denisem, pouhým číšníkem, je plná opovržení a považuje tento fakt za společenský poklesek. Vidíme tedy, že současné komedie jasně odrážejí střet tradičních a moderních genderových názorů na roli ženy ve společnosti i v manželství. Oproti tradiční funkci podřízené ženy-manželky, matky, strážkyně rodinného krbu je postavena žena svobodná, nezávislá a soběstačná, která nutně netouží vejít v manželství a založit rodinu a je schopná převzít i tradiční mužskou roli.

Komické prvky a povaha komiky

Všechny tři zmíněné divadelní hry jsou řazeny k žánru komedie. Ve hře *Obraz* v sobě nese komický a sarkastický podtón vlastní zápletko díla, stejně jako postupné „objevování“ podstaty obrazu jednotlivými protagonisty. Ukazuje na relativitu názorů, ovlivněných prodejní cenou díla nebo faktem, že jsou díla daného umělce vystavena v Paříži. Komiku vyvolává také střet iluze se skutečností, nakolik člověk dokáže žít v sebeklamu a obelhávat sám sebe. Hra je jemným výsměchem debatám intelektuálů a zveličených pseudoprotblémů, které ve svém uzavřeném vakuu řeší. Z díla je patrné, že se autorka Yasmina Reza pohybuje v intelektuálním prostředí, dobře tento svět zná a dokáže se mu vysmát. Podobný sarkastický nádech jako *Obraz* má i divadelní hra *Jméno*. Komika zde vyvěrá zejména z Vincentovy nadinterpretace významu vlastních jmen a také celkově z jeho cynických replik, které do hry soustavně vnášejí určitý ironický náboj. Komický efekt vzniká také zveličením významu pokrmů a stolování a je spojen s postavou Elisabeth. Zatímco jsou ostatní usazeni na svých místech a debatují, ona oblečená do zástěry a s chňapkami na ruku neustále pobíhá mezi pokojem a kuchyní, přináší a servíruje různé chody. Snaží se podávat co nejzvláštnější pokrmy inspirované marockou kuchyní, do debaty ostatních neustále vyslovuje jejich názvy jako harissu, tadžin, boulaouane, mechouaia, čučuka, zaalouk aj., přičemž složení receptů a postup přípravy jako by byly životně důležitými informacemi. Volá kvůli nim i své matce na jih Francie. Ve hře *Rodinný průvan* motivy komické povahy téměř nenajdeme. Lze tu najít několik komických, s rovinou absurdna hraničících replik. Tak například mluví o chudáku ochrnutém psovi: „Jolanda: Myslíte, že si uvědomuje, že je ochrnutý? Denis: Když chce jít z jednoho místa na druhé, nutně si toho nakonec musí všimnout.“ (Jaoui, 2005, s. 16), podobně mluví o svém synovi: „Jolanda: ...Kevin, uf... Jsem z něho vyčerpaná, pořád mi odmlouvá. A víš, co mi provedl ve středu? ... Zánět středního ucha!“ (Jaoui, 2005, s. 17) a konečně když se mluví o tom, že Henriho opustila žena, říká: „Jolanda: Nejstrašnější je to pro děti... Ještě že žádné nemají.“ (Jaoui, 2005, s. 22). Komickou situaci Bergsonova typu valící se sněhové koule neboli postupného narůstání komického efektu vytváří obdarování Jolandy dárky: nejprve dostane fotografii psa, potom vodítko a následně rozbaluje dárek od manžela: „Jolanda: Ještě jedno vodítko? Filip: Ne, to je na krk drahoušku. Jolanda: Ale není to pro psa příliš luxusní? Filip: To není pro psa, to je pro tebe. Betty: Báječné. Nechceš zaštekát jen tak na zkoušku?“ (Jaoui, 2005, s. 25).

Komunikační efekty a konverzační strategie postavy

Z hlediska výzkumu konverzační strategie a komunikačních efektů je nejzajímavěji podanou postavou ze všech tří her Vincent z dramatu *Jméno*. Je to postava, na níž je vystavěna celá hra a která je ve hře naprosto nezbytná. Její promluvou hra začíná a také končí. Zároveň

však jde z hlediska komunikační strategie o postavu, která soustavně vědomě porušuje všechny konverzační maximy. Vědomé porušování těchto konverzačních principů vede mnohdy ke komunikačním komickým efektům. Jde zejména o princip kvantity. Vincent mluví daleko více, než je nutné pro předání dané informace ostatním. Zcela zbytečně překrucuje skutečnost a fabuluje. Nejprve prohlašuje, že je dítě podle výsledku ultrazvuku mrtvé, poté uvádí smyšlené jméno Adolf, tvrdošijně na svém tvrzení lpí a urputně za toto jméno bojuje s tím, že napadá ostatní jména. Porušuje také princip kvality svého sdělení, když prohlašuje Clauda za homosexuála, aniž by měl toto tvrzení nějak podložené, stejně tak posuzuje manželství své sestry za velmi šťastné, přičemž usuzuje pouze podle vnějšího zdání, aniž by viděl hlubší souvislosti. Je možné, že se za jeho chováním a vystupováním skrývá psychický problém, vnitřní nejistota a obava ze zodpovědnosti ve vztahu a z nové role otce, kterou by měl na sebe vzít. Nejen tedy tematická analýza, ale i analytické uchopení řečového chování postavy tak ukazuje na její vnitřní nevyrovnanost, nevyhraněnost, sobectví, zbabělost a pokrytectví.

Závěr

Všechny tři námi analyzované francouzské divadelní hry odehrané Moravským divadlem v Olomouci v posledních letech vykazují vlastnosti komorních her. Odehrávají se v uzavřeném, ohraničeném, všem dobře známém intimním prostoru domácnosti nebo rodinného podniku a mají omezený počet postav, jež se rekrutují výhradně z úzkého kruhu rodiny a nejbližších přátel. Nejsou náročné na dekorace a vlastní obývání daného prostoru. Jejich těžiště spočívá výhradně v dialozích, jedná se o hry konverzační. Tématem hovorů bývají nejčastěji rodinné záležitosti, vztahy v rodině a drobné konflikty mezi jednotlivými jejími členy. Nejde o hry akční nebo pohybové, vlastní děj se omezuje na konverzaci. Konverzace nahrazuje pohyb, tempo řeči, akcelerace, eskalace slovních střetů vrcholí slovními potyčkami, ve dvou případech, jak jsme ukázali, přerůstá i ve fyzické napadení. V komedii *Jméno* rozbíjí Vincent Claudovi nos ve chvíli, kdy se dovídá, že má poměr s jeho matkou, a v dramatu *Obraz* při rvačce Borise a Marka utrhá ránu do ucha omylem Ivan. Ve hře *Rodinný průvan* k tomuto nedochází, nahromaděná negativní energie se vybije skutečně pouze v konverzaci a také ji patrně „odnáší průvan“, který rodinnou atmosféru provětrá. Každopádně po eskalacích konfliktů dochází k uklidnění a závěrečný tón konverzace je ve všech případech opět na úrovni poklidné debaty. Můžeme tedy říci, že současná konverzační komedie v mnoha atributech odpovídá charakteristikám žánru v dobách dřívějších. Požadavek na jednoduchost a univerzálnost zařízení prostoru soudobého apartmánu, ve kterém probíhá děj, jen lehce kontrastuje s podobou zařízení dřívějšího měšťanského salonu. Zásadně se však mění obsah konverzace a především její tón, kdy hry již nejsou založeny na jemné slovní komice a laskavě formulovaných argumentech. Moderní konverzační hry jsou tvrdší ve volbě výrazových prostředků a mohou, jak jsme viděli, zahrnout i fyzický střet. Konverzace je navázaná především na vztahy v rodinách, společenské postavení, majetek, společenskou prestiž v zaměstnání, egoismus, pokrytectví a citovou vyprahlost člověka moderní doby. Kvalitativně nově traktovaným tématem se stává postavení ženy v rodině a společnosti. Mění se také povaha komiky konverzačních komorních komedií. Nejde již o laskavě formulované škodolibosti a zlomyslnosti. Zamyslíme-li se nad povahou smíchu v těchto dnešních hrách, vidíme, že čisté komično jako by vymizelo. Lze hovořit o ironických a sarkastických poznámkách či replikách, které mohou vyvolat úsměšek, sotva však srdečný úlevný smích, který ve freudovském smyslu člověka osvobozuje a přináší mu úlevu. Smích ve výše analyzovaných konverzačních komediích neplní svou očistnou roli a nevede ke komické katarzi. Divák se jejich hrdinům necítí nadřazen, spíše má pocit, že je jedním z nich, že se hra odehrává u něj doma, v jeho často natolik podobném vlastním světě. Vzniklý smích svou kvalitou velmi připomíná onen *skřípavý smích, rire grinçant*, který jsme před lety definovali u Jeana Anouille nejen v jeho skřípavých hrách.

Taková je tedy povaha smíchu současné moderní komedie. Skutečnost, že hra *Rodinný průvan* získala první cenu v kategorii komedie, to jen potvrzuje.

Literatúra

- BERGSON, H. 1922. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Alcan.
- DELAPORTE, M., DE LA PATELLIÈRE, A. 2012. *Le Prénom*. Paris: L'Avant-Scène.
- DELAPORTE, M., DE LA PATELLIÈRE, A. 2017. *Jméno*. Praha: Dilia. [pracovní verze]
- FREUD, S. 1991. *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Práh.
- JAOUI, A., BACRI, J. P. 2005. *Rodinný průvan*. Praha: Dilia. [pracovní verze]
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha, Litomyšl: Paseka.
- MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. eds., 2012. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia.
- PAVICE, P. 2002. *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Armand Colin.
- PAVLOVSKÝ, P. a kol. 2004. *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo.
- REZA, Y. 1998. L'Art. In: *Théâtre*. Paris: Albin Michel, s. 187–251.
- REZA, Y. 2007. *Obraz*. Praha: Dilia. [pracovní verze]
- VIART, D. VERCIER, B. 2008. *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Paris: Bordas.
- VOŽDOVÁ, M. 2003. *Skřípavý smích Jeana Anouilhe*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Tento článek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2021_022).

Kontakt:

Doc. PhDr. Marie Voždová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, Olomouc
Česká republika
Emailová adresa: marie.vozdova@upol.cz

JAZYKOVÝ MENTORING AKO MODERNÝ PRÍSTUP UČENIA SA CUDZÍCH JAZYKOV

LANGUAGE MENTORING AS A MODERN APPROACH TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES

SONIA KRAJČÍK DANIŠOVÁ

Abstrakt

Jazykový mentoring je pomerne novým fenoménom v oblasti vyučovania (resp. skôr učenia sa) cudzích jazykov. Priekopníčkou tejto metódy na Slovensku je slovenská jazyková lektorka, mentorka a polyglotka, (ovládajúca plynule až osem cudzích jazykov okrem slovenského materinského jazyka) Prievidžanka Lýdia Machová, absolventka Filozofickej fakulty UK. Jej metódu učenia sa jazykov už niekoľko rokov testujeme aj so študentami 1. až 3. ročníka Ekonomickej univerzity v Bratislave (EUBA). Článok predstavuje podstatu metódy jazykového mentoringu, hlavné rozdiely od metódy koučingu, jednotlivé efektívne metódy učenia sa cudzieho jazyka, o ktoré sa jazykový mentoring opiera, ako aj výsledky jeho testovania v praxi na študentoch Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Kľúčové slová: jazykový mentoring, jazykový koučing, metódy vyučovania cudzích jazykov, polyglot, samouk, metóda Goldlistu, jazyk pre špecifické účely (z angl. LSP).

Abstract

Language mentoring is a relatively new phenomenon in the field of teaching (or rather learning) foreign languages. The pioneer of this method in Slovakia is the Slovak polyglot (fluent in eight foreign languages in addition to the Slovak mother tongue) from the city of Prievidza – Lýdia Machová, a graduate of the Faculty of Arts, Comenius University. We have been testing her language learning method with students of the 1st to the 3rd year of studies at the University of Economics in Bratislava (EUBA). The article presents the fundamentals of the language mentoring method, the main differences from the coaching method, individual effective methods of learning a foreign language on which language mentoring is based, as well as the results of its testing in practice on students of the University of Economics in Bratislava.

Keywords: language mentoring, language coaching, methods of teaching foreign languages, polyglot, self-taught (autodidact), Goldlist method, Language for Specific Purposes (LSP).

Úvod

Keď sa človek učí a osvojuje si svoj materinský jazyk, najskôr počúva, potom hovorí, neskôr sa naučí čítať a nakoniec písať. Počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie sú štyri jazykové schopnosti, ktoré si musíme rozvinúť pre plnohodnotnú komunikáciu. Keď sa však človek začne učiť druhý jazyk, najmä v neskoršom, ako predškolskom veku, proces je už omnoho odlišnejší a zložitejší. Čo je pri učení sa jazykov najdôležitejšie, je nájsť si taký spôsob, ktorý bude zábavný a človek ho nevníma ako učenie, ale ako príjemne strávený voľný čas. Existuje množstvo metód, ako sa učiť jazyky, ale nie všetky pomôžu naučiť sa jazyk tak, aby sa dal skutočne využiť. Práve preto je potrebné vybrať si také metódy, ktoré budú aj efektívne. Jazyku sa treba venovať každý deň, aj keď len niekoľko minút. Jazyk si treba dostatočne napočúvať a načítať. Existujú však jednoduché a efektívne spôsoby, ako to dokázu aj zaneprázdnení ľudia. V neposlednom rade je ešte dôležité mať na celý proces učenia sa systém, či už sa používa učebnica pre samoukov, alebo kombinácia najrôznejších zdrojov. Treba si určiť ciele na konkrétne obdobie, a vedieť, ako ich čo najefektívnejšie dosiahnuť.

Mentoring vs. koučing

Mentoring ako profesionálna zručnosť (na rozdiel od koučingu), sa napr. využíva v prípade motivácie, vedenia a odovzdávania know-how pri budovaní kariéry alebo každodennej činnosti. Je založený na vzájomnej dôvere medzi mentorom a mentorovaným, čím vzniká úzke partnerstvo. Nevyužíva sa len v prípade jednotlivca, ale aj v rámci celej organizácie. Mentor posúva cenné informácie a samotné zdroje ďalej na základe odborných skúseností nadobudnutých praxou.

Mentoring a koučing sa v praxi často zamieňajú, no rozdiel medzi nimi je evidentný. Na rozdiel od mentora, kouč neposkytuje rady, ale podporu. Jeho úlohou je prostredníctvom vhodných otázok napomôcť koučovanému dosiahnuť cieľ cez sebauvedomenie. Snaží sa, aby koučovaný nachádzal zdroje sám v sebe. Rovnako ako mentoring, aj koučing je založený na vzájomnej dôvere. Koučom sa nestáva hocikto. Jeho profesionálna činnosť je podmienená získaním zručností kouča podľa ICF (International Coaching Federation).

Vstupná diagnostika ako hlavný predpoklad úspešného jazykového mentoringu

Jazykový mentoring sa považuje za kľúčový komponent vo vzdelávaní učiteľov a v ich profesionálnom rozvoji, no zahŕňa aj programy a mentorské postupy v predškolských zariadeniach (t. j. výučbe študentov) a v ďalších kontextoch (t. j. postgraduálni asistenti učiteľa a začínajúci učitelia jazykov). Pri skúmaní tohto procesu je potrebné sledovať vzájomný vzťah mentor a mentorovaného, pričom sledujeme vplyv mentoringu na profesionálny rozvoj učiteľov jazykov (Delaney, 2012), resp. jeho vplyv na samovzdelávací proces študentov-samoukov, na ktorý sa budeme zameriavať aj v našom výskume. Informácie o jazykovo mentoringu (nakoľko ide o nový termín) boli čerpané z obsiahlej webstránky Lýdie Machovej (Machová, 2017), ktorá je považovaná za zakladateľku tohto prístupu vzdelávania.

Jazykový mentoring vychádza v úvodnej diagnostike študenta-samouka z podrobnej analýzy jednotlivých motívov i limitov v učení sa cudzieho jazyka, zo stanovenia približnej úrovne, ktorú má v cudzom jazyku, ktoré jednotlivé zručnosti u neho dominujú a ktoré zručnosti naopak zaostávajú. Pri praktickom používaní materinského či cudzieho jazyka používame štyri komunikačné zručnosti: počúvanie, čítanie, písanie a rozprávanie. Tieto štyri jazykové zručnosti delíme do dvoch skupín: na receptívne zručnosti (počúvanie a čítanie) a produktívne zručnosti (rozprávanie a písanie). Vstupná diagnostika študentov EUBA spočíva vo vstupnom testovaní v prvom týždni prvého semestra prvého ročníka štúdia. Testovanie zručnosti čítania textu s porozumením a písania (s dôrazom aj na obsah aj formu), ako i zistenia približnej úrovne gramatiky, prebieha prostredníctvom vstupného písomného testu. Čo sa týka zručnosti v počúvaní a rozprávaní, vstupná diagnostika sa opiera o krátky rozhovor, kde si pri kladení otvorených otázok všimame ich odpovede po formálnej aj obsahovej stránke, ako aj vhodnosť a adekvátnosť zvoleného gramatického času či stupeň náročnosti slovnej zásoby. Zaujímá nás aj typ a lokalita strednej školy, ktorú navštevovali a informácia, či absolvovali maturitnú skúšku a či to bola úroveň B1 alebo B2. Písomné testovanie prebieha výlučne cez docs.google.com.

Na štúdium na EUBA prichádzajú každý rok študenti s neustále slabšou a slabšou úrovňou cudzích jazykov, a to aj napriek tomu, že majú v dnešnej dobe už nepomerne lepšie možnosti cestovať a vzdelávať sa v tejto oblasti aj pomimo vyučovania na strednej či vysokej škole. Navyše sú zásobení niekoľkými výhovorkami, ktorým dávajú za vinu ich jazykovú úroveň, odvolávajú sa na striedajúcich sa učiteľov na základných a stredných školách, alebo na absentujúci talent na jazyky. Všetky tieto psychologické bloky potom v ďalšom štúdiu pôsobia ako jazykové bariéry, ktoré ešte viac prehĺbia rozdiel medzi nami očakávanou jazykovou úrovňou (B2/C1) a ich reálnou jazykovou úrovňou (A2/B1). O to viac je dôležitejšie zistiť približnú aktuálnu úroveň študentov vo všetkých štyroch jednotlivých jazykových schopnostiach a zistiť aj rozsah všetkých problematických okruhov gramatiky. Len správnou vstupnou diagnostikou a pomenovaním problému je možné takýto začať aj aktívne riešiť.

Prvotná diagnostika sa tiež opiera o stanovenie si personálnych cieľov, ktoré študenti chcú alebo potrebujú dosiahnuť. Tieto ciele by mali byť čo najšpecifickejšie, napr. schopnosť prečítať si

knihu faktu v španielskom jazyku, schopnosť prečítať si francúzsku dennú tlač, schopnosť pozrieť si nemecký dokumentárny film bez titulkov, schopnosť plynule sa porozprávať sa s rusky hovoriacimi kolegami, či schopnosť zapojiť sa aktívne do anglického blogu o podnikaní a investovaní. Personálne ciele by v druhom rade mali byť doplnené o profesionálne ciele, čiže ciele, ktoré sa spájajú priamo s ďalším štúdiom a budúcou kariérou – napr. schopnosť formálne i neformálne gramaticky správne písať, schopnosť čítať s porozumením odborné texty, schopnosť rozumieť hovorenému slovu a cvičiť si aktívne počúvanie hovoreného jazyka vo viacerých dialektoch, schopnosť rozprávať v cudzom jazyku a dbať na správnu výslovnosť, schopnosť používať správnu gramatiku v písaní aj rozprávaní, schopnosť aktívne aj pasívne využívať slovnú zásobu a priebežne si osvojovať novú (predovšetkým odbornú) slovnú zásobu. V neposlednom rade je potrebné naučiť študentov úspešné techniky, ako si úroveň jednotlivých jazykov v post-univerzitnom období jednak udržať, avšak ideálne upevniť a naďalej posilňovať.

Počúvanie ako hlavná jazyková zručnosť v jazykovom mentoringu

Počúvanie je jednou z prvých jazykových schopností, ktoré si pri učení jazykov osvojujeme. Aby sa cieľový jazyk dostal čo najrýchlejšie a najefektívnejšie z pasívnej roviny (schopnosť aktívne počúvať a čítať s porozumením) do roviny aktívnej (schopnosť samostatne písomne aj ústne reagovať v cieľovom jazyku). Efektívne počúvanie zaisťuje nielen porozumenie, ale aj osvojenie si správnej výslovnosti problematických foném cieľového jazyka a napomáha zvyšovať presnosť pri rozprávaní. Časová dotácia na precvičenie počúvania by mala byť na začiatku osvojovania si nového cudzieho jazyka dominantná a je často zanedbávaná. Čím viac sa študent vystaví vplyvu audio-materiálov v cieľovom jazyku, tým lepšie dokáže nasimulovať čo najautentickejšie prostredie osvojovania si jazyka a jeho fonetických špecifik. Ak je aj možnosť zúčastniť sa divadelných predstavení, výstav a besied, stáva sa interakcia s jazykom obohatená aj o možnosť rozbíjania schopnosti rozprávať a aktívne reagovať.

Študenti majú v treťom miléniu takmer neobmedzené možnosti počúvania cudzieho jazyka v podobe hudby cez hudobné streamovacie platformy ako Spotify, Deezer, Sound Cloud, Tidal, či Pandora, avšak je dôležité si uvedomiť, do akej miery je v textoch spisovný jazyk a do akej miery ide o slang. Ten nemusí byť na škodu, samozrejme, avšak v začiatkoch môže byť viac na škodu ako úžitkom. Okrem hudby je výborným posluchovým zdrojom cudzieho jazyka pozeranie filmov a TV seriálov na DVD, HBO Go či Netflix, či sledovanie kratších internetových videí na kanáloch YouTube či TED.com, ktoré sú tematicky rôznorodé. Na začiatku sa jednoznačne odporúča sledovať dej s titulkami (avšak jednoznačne v rovnakom jazyku, ako je audio), neskôr nie je problém sledovať dej i bez nich. Pokročilí študenti však mnohokrát zámerne sledujú dej aj s titulkami, aby si nepriamo podchytili jazykovú schopnosť čítania, najmä ak táto jazyková schopnosť nedostáva takú časovú dotáciu, akú by si právom zaslúžila. Pri jazykoch pre špeciálne účely (z angl. LSP), ako je technická, ekonomická, či právnická rovina jazyka, je používanie titulkov priam nevyhnutné, nakoľko odborná terminológia by samotným posluhom nemusela byť (hoci aktívnym počúvaním) zachytená, prípadne správne interpretovaná. Sledovanie seriálov a filmov je dobré prepojiť aj s metódou čítania nielen prostredníctvom titulkov v cieľovom jazyku, ale aj cez písomné zhrnutie obsahu seriálov cez zoznam epizód seriálov na Wikipédii, kde je možné si tiež výrazným spôsobom obohatiť si slovnú zásobu.

Veľkej obľube sa tešia aj audio-knihy v rôznych cudzích jazykoch a ich databáza každý rok narastá geometrickým radom. Na nasledujúcich stránkach (a tiež aj na stránke YouTube) sa dajú nájsť prevažne audio-knihy, ktoré sú zdarma, resp. je tam možnosť bezplatnej registrácie na jeden skúšobný mesiac:

- ✓ v anglickom jazyku – audiobooks: www.libriovox.com, www.audible.com
- ✓ v francúzskom jazyku – livres audio: www.litteratureaudio.com,
- ✓ v nemeckom jazyku – Hörbücher: www.vorleser.net,
- ✓ v ruskom jazyku – аудиокниги: www.asbook.net,
- ✓ v španielskom jazyku – audiolibros: www.albalearning.com,

✓ v talianskom jazyku – audiolibri: www.audiolibri.com

Okrem audio-knží sa dajú nájsť aj na YouTube, kde okrem veľkých súborov na stiahnutie celých knží je aj databáza podcastov (tzv. zvukových kapsúl) s rozličným zameraním a viacerými úrovňami náročnosti cez aplikácie Podcast & Radio Addict, Podcast Republic alebo Podcatcher. Napr. aplikácia Podcast & Radio Addict je najnovšie dostupná aj v českom jazyku. Vyhľadávanie podcastov funguje cez zadanie kľúčových slov (napr. „learn English“, „German podcast Firma“, či napr. „ASMR sleep podcasts“), ktorá automaticky vyfiltrujú dopytované podcasty. Tie sa dajú však filtrovať aj podľa cieľového cudzieho jazyka, pričom je vhodné hľadať podcasty pre každý jazyk samostatne, lebo aj kľúčové slová budú tým pádom v inom jazyku, aj keď to bude to isté slovo. Naši študenti majú odporúčané vybrať si také podcasty, ktoré majú veľa epizód (minimálne 20, ideálne však nad 50), pretože na seba nadväzujúce podcasty motivujú k ďalšiemu počúvaniu. Takto vybrané podcasty sa dá odoberať, uložiť do telefónu a počúvať prakticky kdekoľvek (hoci aj cez slúchadlá) a hlavne v režime off-line (prakticky zdarma, bez čerpania dát). Aplikácia je natoľko sofistikovaná, že dokáže podcasty intuitívne vyfiltrovať aj sama, respektíve nejaký aj odporučiť (sekcia doporučené podcasty) z najpopulárnejších podcastov vo vami vybranom cieľovom cudzom jazyku. Aplikácia tiež hľadá podcasty, ktoré by sa vám mohli páčiť, podľa posledných kľúčových slov, ktoré ste do nej zadávali. Akonáhle študenti zakliknú v aplikácii vybrané podcasty a chcú odísť z menu preč, začnú sa automaticky sťahovať do telefónu.

Hlavné problémy, s ktorými sa študenti na začiatku práce s podcastami pasovali, boli viaceré. Niektoré podcasty neboli nakoniec v jazyku, ktorý dopytovali a častokrát sa stalo, že hľadaný podcast mal nevyhovujúcu náročnosť, hlas rečníka študentovi intonačne nevyhovoval, resp. hudba v pozadí pôsobila rušivo. Ak sa študentom podcast úplne nepáči, je na mieste ho vymazať a hľadať ďalší. Ponuka prevyšuje dopyt a je bežné, že vhodný podcast sa bude hľadať na niekoľkokrát, a mnohé sa vymažú, kým sa dopytujú do konca. Motiváciou by mal byť obsahovo-predmetový záujem o tému podcastu a tá sa stane prostriedkom k pravidelnému odberu a vybudovaním pravidelného návyku, ale aj tréningovej rutiny. Náročnosť a prevedenie podcastu je preto veľmi kľúčová v jeho výbere. Medzi výhody aplikácie, ktoré študenti ocenili, patrí napríklad možnosť zmeniť si rýchlosť prehrávania (pomalšie – 0,8x alebo 0,7x, prípadne rýchlejšie – 1,1x), prípadne možnosť umelého zvýšenia hlasitosti, keďže študenti veľa krát počúvajú podcasty vonku na ulici, resp. v MHD. Práve tieto tzv. „hluché“ miesta v dennom programe študentov (ako presuny na univerzitu, či do práce) je vhodné vyplniť práve počúvaním podcastov. Prieskum dokazuje, že práve tento spôsob aj študentom najviac vyhovuje.

Ostatné jazykové zručnosti v jazykového mentoringu

Čítanie je spolu s počúvaním jednou z jazykových schopností, ktoré si pri učení jazykov osvojujeme a čo najrýchlejšie a najefektívnejšie ho posúvame z pasívnej roviny (schopnosť aktívne počúvať a čítať s porozumením) do roviny aktívnej (schopnosť samostatne písomne aj ústne reagovať v cieľovom jazyku). Je to pomerne komplikovaný proces a úspešné osvojenie si tejto komunikačnej schopnosti si vyžaduje určitý čas. Pri efektívnom čítaní s porozumením dokáže mozog pripisovať význam výrazom, slovným spojeniam a frázam a okrem toho musí porozumieť gramatike a štruktúre cieľového cudzieho jazyka použitého v danom úryvku na čítanie. Osvojenie si silných čitateľských schopností by malo byť na zozname jednak osobných, ako aj profesných cieľov každého študenta.

Dobрым tipom na úvod je prepnúť si operačný systém mobilného telefónu, počítača alebo tabletu do cieľového cudzieho jazyka. Priradenie funkcie k určitému slovu zlepšuje študentom slovnú zásobu. Zmotivovať študentov čítať knihy v cudzom jazyku je však už oveľa náročnejšie, hoci je obrovská databáza knží v rozličných jazykoch dostupná na internete, ako aj prostredníctvom na to určených aplikácií. Je výhodné začať čítať také knihy, ktoré študenti už čítali v materinskom jazyku, resp. tie, ktoré boli sfilmované a je známy kontext a približný dej, a presne takúto stratégiu sme si zvolili so študentami EUBA. So študentami sme otestovali aj platformu Blinkist (www.blinkist.com),

čo je profesionálna služba na sumáre kníh umožňujúce pochopiť kľúčové poznatky z najlepších svetových kníh literatúry faktu za menej ako 15 minút, dostupné v písanej aj audio forme.

Ďalším spôsobom, ako si zlepšiť čítanie sú dvojjazyčné knižky. Tie sú dostupné na internete, alebo na čítačkách elektronických kníh ako Amazon Kindle, PocketBook, Sony či Prestigio. Kindle sprístupňuje svoju aplikáciu či program na čítanie elektronických kníh zadarmo. Aplikácia Amazon Kindle umožňuje jedno konto využívať naraz až na šiestich zariadeniach, čiže v rozčítanom texte na mobile je možné pokračovať na tablete či na počítači. Aplikácia umožňuje vidieť všetky označené slová, záložky, poznámky, a aj miesto, kde študent skončí čítať na inom zariadení. Podmienkou na takúto neustálu synchronizáciu je samozrejme pripojenie na internet. Čítať sa však dá aj off-line, ak už je daná kniha stiahnutá. V čítačke elektronických kníh je aj integrovaný slovník, ktorého inštalácia a spárovanie do materinského jazyka je zdarma. Študenti si môžu takto pri čítaní ad hoc vysvietením neznámeho termínu jeho definíciu vo výkladovom slovníku a zároveň aj preklad do materinského jazyka. Výbornou pomôckou pre študentov je funkcia zvýrazňovania slovíčok. Pri čítaní textu si netreba zapisovať nič extra – stačí podržať prst na slove, potom označiť celú frázu, ktorú chceme uložiť (vždy lepšie ako samotné slovíčko), a tesne nad označeným textom klikneme na ikonku zvýrazňovačky a vyberieme si farbu. Po skončení čítania sa môžeme vrátiť k prečítanému textu a vypísať si označené výrazy. Ďalšou funkciou je WordWise (hoci len pre anglický a čínsky jazyk) pre aplikáciu Kindle, ktorá ponúka stručné vysvetlenie komplikovanejších slov priamo v texte (medzi riadkami). Je možné si vybrať, ako často sa majú definície WordWise objavovať. Zatiaľ je to dostupné len pre vybrané anglické a čínske texty a pri výbere knihy na Amazone je tam informácia, či je tam WordWise alebo nie. Výhodou tiež je, že z Kindle Store (v hlavnom menu aplikácie) sa dajú stiahnuť tisíce kníh vo všetkých jazykoch zadarmo alebo za 1 euro. Tiež je možné dať si poslať prvú kapitolu akejkoľvek platenej knihy zadarmo. Obdobnou aplikáciou je PocketBook, ktorá tiež umožňuje takýto export zoznamu zvýraznených výrazov. Časopisy a noviny zadarmo v režime off-line sa dajú stiahnuť aj cez PC program Calibre, ktorý sa dá stiahnuť na www.calibre-ebook.com. Ak si chceme obohatiť čítanie o počúvanie, študenti si obľúbili aplikáciu LingQ, ktorá sa dá ako PC program stiahnuť na www.lingq.com.

Gramatika a slovná zásoba sa dá dnes už precvičiť na webstránkach veľmi efektívne, a to aj vďaka interaktívnym cvičeniam, ktoré automaticky opravujú a vyhodnotia cvičenia a študent má hneď spätnú väzbu, čo neovláda a čo treba docvičiť. Výborným PC programom na obohacovanie si slovnej zásoby je platforma Anki (www.ankisrs.net; www.ankiweb.net), dá sa stiahnuť ako aplikácia do smartfónu a je veľmi obľúbeným nástrojom polyglotov na učenie sa slovíčok do dlhodobej pamäti pomocou systému SRS (z angl. spaced repetition system – princíp systematického opakovania). Je ideálnym na učenie sa slovíčok a výrazov, ktoré možno získať z iných zdrojov, napr. z textov, filmov a seriálov, jazykových učebníc a podobne, keďže najťažšie slovíčka zobrazuje najfrekvencovanejšie. Vždy je oveľa efektívnejšie pracovať s celými výrazmi (napr. *a piece of cake*), a nie iba s jednotlivými slovami (napr. *cake*). V aplikácii sa dá vytvoriť aj sada kartičiek (ako flash-kariet) na precvičenie konkrétnej slovnej zásoby – napr. nepravidelné slovesá, frázové slovesá, odborná slovná zásoba v obchodnej angličtine, idiómy a ustálené slovné spojenia so slovesami *make* a *do*. Celý tento proces je jednoduchší, ako na prvý pohľad vyzerá. Do Anki si stačí pridať veľký súbor so slovíčkami na začiatku, a potom sa už len učí slovíčka na mobile cez aplikáciu každý deň, napríklad po 10-15 minút a zakomponovať si takýto zvyk do každodennej rutiny. Veľmi podobné aplikácie sú aj Quizlet (www.quizlet.com), bilingválne Duolingo a Memrise (www.memrise.com). Tzv. metóda Goldlist na efektívne učenie sa slovnej zásoby je vysvetlená priamo jej autorom na internete a polygloti ju sami na konferencii uvádzali medzi jednými z najúčinnejších (<https://huliganov.tv/goldlist-eu/>).

Písanie je pre absolventov stredných škôl jednou z tých jazykových zručností, v ktorej sami cítia obrovské medzery. Môže to byť aj tým, že písaniu sa nevenuje na vyučovaní toľko času, koľko by bolo vhodné. Diktáty sa už píše len minimálne a s akademickým či tvorivým písaním na gymnáziu sa stretlo ani nie promile testovaných študentov – slovom dvaja. Dokazuje to aj moja vlastná nedávna skúsenosť z bilingválneho gymnázia, kde som pôsobila a svedčí o tom aj prieskum na diskusných

fórach učiteľov na internete. Práve preto som do aktívnej účasti na vyučovaní zakomponovala súbor písomných zadaní, ktoré majú za cieľ dostať túto jazykovo-komunikačnú zručnosť na minimálnu úroveň B2 a v rámci obchodnej angličtiny sa venuje písaniu formálnych textov, ktoré sa im zídu do praxe. Študenti dostali za úlohu aktívne sa zapájať do zahraničných blogov, ktoré sú ideálnym priestorom na vyjadrenie nápadov na konkrétnu tému a vzájomnú interakciu. Na efektívny tréning gramaticky správneho písania sú výborné aj nasledovné aplikácie: Lang-8 (www.lang-8.com) ponúka možnosť opravy textov zdarma prostredníctvom databázy dobrovoľných korektorov, HelloTalk zase navyše ponúka korekciu s konzultáciou od odborníka a Grammarly (www.grammarly.com) ponúka opravu textov vrátane štylistických úprav a intuitívnych opráv po lexikálnej stránke.

Rozprávanie je najefektívnejším spôsobom, ako sa zlepšiť v akomkoľvek cudzom jazyku na akejkoľvek úrovni, avšak je zároveň najťažšou jazykovo-komunikačnou zručnosťou, nakoľko človek sa dostane čo najďalej od zóny komfortu. Najviac komunikačných bariér a blokov zvyknú študenti mať práve v rozprávaní, pretože sa jednak boja robiť chyby a tiež ich obmedzuje častokrát limitovaná slovná zásoba. Vhodným tréningom je stanoviť si náhodnú tému, na dve minúty spontánne rozprávať na danú tému a nahrat' sa na diktafón či na video. Spätným prehraním je možné zamerať sa na chyby, často opakované slová, či hluché miesta, ktorým sa dá pri opakovanom nahratí vyhnúť. Online hry na PC poskytnú ďalšiu príležitosť precvičiť si rozprávanie s hráčmi zo zahraničia. Výbornou voľbou je návšteva bratislavskej Jazykovej kaviarne v KC Dunaj každú prvú v stredu v mesiaci, ktorú si obľúbili hlavne študenti FMV, nakoľko tí majú na minimálne B1 úrovni minimálne tri cudzie jazyky a vedú sa interaktívne zabaviť pri jednotlivých stoloch v rozličných cudzích jazykoch. V roku 2017 bol mimoriadne úspešným projektom medzi študentmi EUBA klub Toastmasters. Je to medzinárodná nezisková vzdelávacia organizácia, ktorá ponúka širokej verejnosti overenú a zábavnú formu tréningu rečníckych, prezentačných a vodcovských zručností. Slovenská odnož klubu Slovenskí Toastmasters (www.slovenski.toastmasters.sk) je členom medzinárodnej organizácie Toastmasters International, ktorá od svojho skromného vzniku v roku 1924 dodnes vzrástla na viac než 357 000 členov v rámci 16 600 klubov v 143 krajinách po celom svete. Aktívnym participovaním v klube dokážu členovia omnoho efektívnejšie komunikovať, stať sa lepším aktívnym poslucháčom, zlepšiť svoje prezentačné schopnosti, zvýšiť svoj vodcovský potenciál, dosiahnuť väčšie kariérne úspechy, profesionálne ale aj osobné ciele, výrazne posilniť svoju sebadôveru, ale aj naučiť sa motivovať a efektívne presvedčať druhých. Vybraní študenti FMV EUBA sa osobne zúčastnili niekoľkých stretnutí klubu Toastmasters v kaviarni Educafe a niekoľko z nich sa stalo aj členmi klubu. Ďalšou zaujímavou aplikáciou je Italki (www.italki.com), poskytujúca tandem na vzájomné konverzovanie, no aplikácia je spoplatnená. Inú skúsenosť mali študenti, ktorí cez leto vyskúšali Couchsurfing (www.couchsurfing.com), kde študent vycestuje do zahraničia a je zdarma ubytovaný u iného študenta a na výmenu potom poskytne tiež niekomu ubytovanie. Výmenný program je pomerne bezpečný a funguje na základe referencií.

Správnu výslovnosť je vhodné trénovať metódou tieňovania (z angl. shadowing). Tieňovanie je pokročilá technika učenia sa jazykov, ktorú môžu študenti samostatne používať na zlepšenie intonácie a výslovnosti. Je to celkom jednoduchý koncept – študent počúva vzorový zvukový záznam prehovoru a v reálnom čase zopakuje to, čo počuje. Tieňovanie umožňuje trénovať artikulátory tak, aby produkovali zvuky presnejšie. V skutočnom rozhovore je nevyhnutné usporiadať si svoje nápady, nájsť správne slová a formulovať frázy, no napodobňovaním reči niekoho iného sa stačí sústrediť iba na autentické zvuky cieľového cudzieho jazyka.

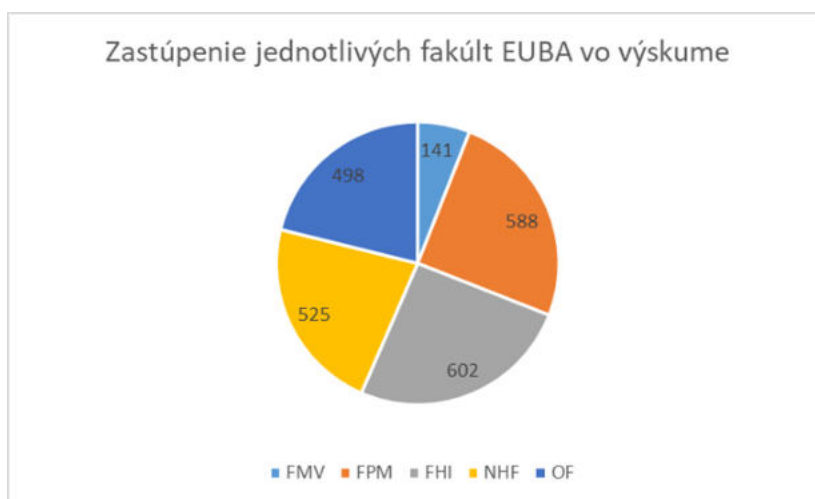
Testovanie metódy jazykového mentoringu na EUBA

Študenti sa o jazykovom mentoringu mali možnosť dozvedieť v roku 2015 na pedagogicko-jazykovej konferencii ELT Forum, ktorá sa už takmer jednu dekádu koná na pôde našej Ekonomickej univerzity. Jazyková mentorka Lýdia Machová predstavila niekoľko osvedčených tipov, ako si môžu študenti vylepšiť svoje jazykové schopnosti v cudzích jazykoch a ako sa ona sama ako samouk naučila ďalších šesť cudzích jazykov od úplného začiatku. Svoje skúsenosti oprela o svoj dlhoročný výskum spôsobov učenia sa polyglotov, ktorí ovládajú minimálne šesť cudzích jazykov na minimálnej úrovni

B1 a zároveň platí, že učenie sa cudzích jazykov nie je pre nich potreba, ale pasia a záľuba spojená so skúmaním cudzích kultúr a zvyklostí. Polyglot a multilingválny človek teda nie sú významovo totožné, nakoľko multilingvál ovláda 3 a viac cudzích jazykov na minimálne C1 úrovni (teda takmer ako rodený hovorca). Na medzinárodnej konferencii polyglotov Polyglot Gathering v rokoch 2017 až 2019, ktoré sa všetky tri taktiež konali na Ekonomickej univerzite v Bratislave, sme mali možnosť sa osobne stretnúť s polyglotmi z celého sveta. Niektorí z nich boli tzv. multilingválnymi polyglotmi (napr. rodený Američan, ktorý ovláda svoj materinský jazyk a minimálne 6 ďalších cudzích jazykov na B1 úrovni). Iní boli multilingválnymi polyglotmi ovládajúcimi vyše 30 cudzích jazykov a niektorí z nich začali s učením sa cudzích jazykov až v pokročilom veku. Táto skúsenosť veľmi povzbudila študentov EUBA, ktorí sa mohli na konferencii zúčastniť zdarma ako spoluorganizátori konferencie, a teda osobné stretnutie s polyglotmi ich utvrdilo v tom, že nikdy nie je neskoro začať učiť sa ďalší cudzí jazyk. Študenti EUBA sa tiež mali možnosť zúčastniť seminára Kľúč k jazykom, ktorý sa konal v bratislavskej Educafe pod taktovkou Lýdie Machovej a ktorý naštartoval celkový proces osvojenia si jednoduchých návykov jazykového mentoringu. Na úplnom začiatku celého procesu je nevyhnutné nastavenie individuálneho učebného plánu podľa personálnych a profesných cieľov každého jedného študenta.

Výskum efektivity jazykového mentoringu pri štúdiu cudzích jazykov študentov EUBA som začala v zimnom semestri akademického roku 2015/2016 a ukončila som ho po 5 rokoch v letnom semestri akademického roku 2019/2020. Výskumu sa zúčastnilo spolu 2354 študentov z piatich fakúlt denného a diaľkového štúdia Ekonomickej univerzity v Bratislave: Fakulta medzinárodných vzťahov (FMV), Fakulta podnikového manažmentu (FPM), Národohospodárska fakulta (NHF), Obchodná fakulta (OF) a Fakulta hospodárskej informatiky (FHI). V tabuľke sú počty študentov na jednotlivých fakultách:

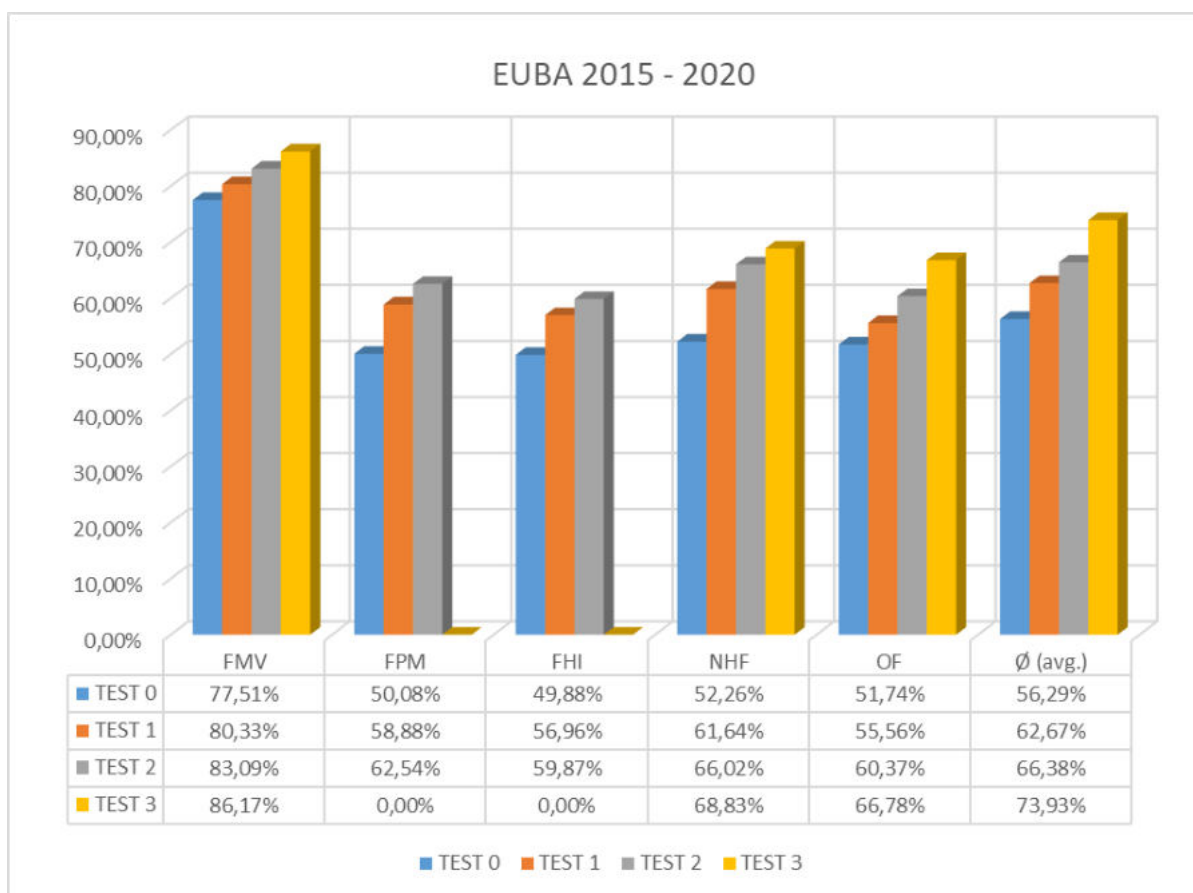
FMV	FPM	FHI	NHF	OF	Σ
141	588	602	525	498	2354



Tabuľka č. 1 a graf č. 1 Zastúpenie fakúlt EUBA vo výskume
Zdroj: vlastné spracovanie.

Výsledky výskumu vychádzajú jednak z vlastných pozorovaní študentov EUBA (subjektívna rovina výskumu) a jednak o výsledky pretestovania študentov EUBA (objektívna rovina výskumu). Je dôležité sledovať aj postoj samotných študentov k výsledkom, a teda či oni sami pociťovali nejaký progres v učení sa cudzích jazykov. Testovanie študentov spočívalo v porovnaní výsledku vstupného

testu (Test 0) a výstupného testu po prvom (Test 1), druhom (Test 2), eventuálne ešte treťom semestri (Test 3). Testy 0 a 1 sú totožné a majú časový limit 70 minút. Úroveň náročnosti testov je pomerne porovnateľná, avšak skrakuje sa jednak časový limit, ktorý majú študenti na testovanie (Test 2 – 60 minút a Test 3 – 50 minút), jednak spôsob dopytovania odpovedí (z viacnásobných možností na pole, kam je potrebné odpoveď vpísať), jednak obsahová stránka rozhovoru so študentami. Fakulty FPM a FHI majú predmet Obchodná angličtina rozložený do dvoch za sebou nasledujúcich semestrov a fakulty FMV, OF a NHF majú predmet Obchodná angličtina rozložený do troch semestrov. Každá nová skupina vždy začína vstupným testom (Test 0) a pokračuje postupne výstupnými testami 1 a 2, prípadne 3. Limitom výskumu je skutočnosť, že žiaľ nie každá študijná skupina pokračuje do ďalšieho semestra, a teda iba zlomok študentov sa dostane do fázy pretestovania sa v úrovni testu 3. Ďalším limitom výskumu je aj skutočnosť, že vyučujúci nemajú na študentov ŠPZ (diaľkového štúdia popri zamestnaní) nemá až taký dosah a kontrolu, ako na študentov denného štúdia. V nasledujúcom grafe je zobrazený prehľad výsledkov jednotlivých testov (Test 0 – Test 3) na jednotlivých fakultách v percentách. Priemerná úroveň vstupného testu (Test 0) bola 56,3%, priemerná úroveň priebežného testu po prvom semestri (Test 1) bola 62,7%, priemerná úroveň priebežného testu po druhom semestri (Test 2) bola 66,4% a priemerná úroveň priebežného testu po treťom semestri (Test 3) bola 73,9%. Pre niektorých študentov neboli testy 1 a 2 priebežnými, ale výstupnými testami, nakoľko, ako bolo spomenuté skôr, nie každá študijná skupina pokračovala vo výskume aj v ďalšom semestri a bol im pridelený iný vyučujúci.

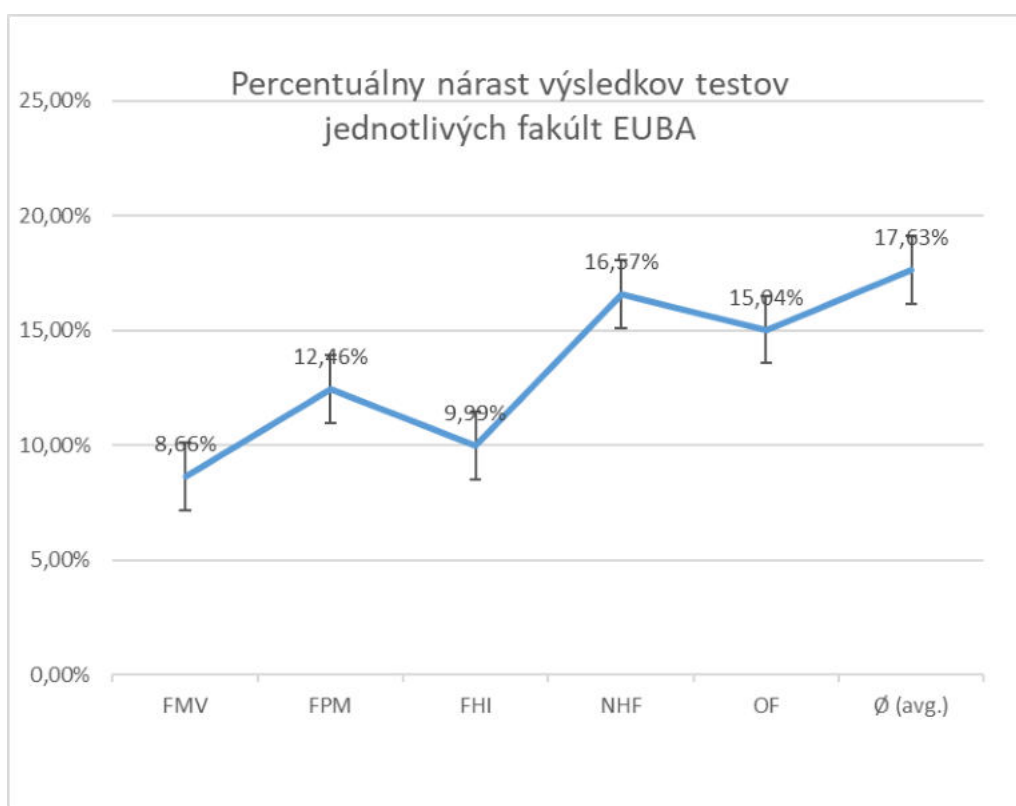


Tabuľka č. 2 a graf č. 2 Priemerná úspešnosť študentov EUBA v testoch podľa fakúlt
 Zdroj: vlastné spracovanie.

Záver

Jazykový mentoring je účinnou podpornou metódou učenia sa cudzích jazykov nielen pre samoukov, ale aj študentov, ktorí študujú na jazykových školách, resp. študujú lingvistiku na vysokej škole. Posledná tabuľka a graf sumarizujú priemerný percentuálny nárast výsledkov testov piatich vybraných fakúlt EUBA vo výskume z obdobia 2015 – 2020. Hoci má FMV najmenší percentuálny nárast výsledkov testovania (8,7%), samotné výsledky vstupného testu (Test 0) je oveľa vyšší (77,5%) ako priemerné výsledky posledného výstupného testu (Test 3) všetkých fakúlt (73,9%). Toto je však prirodzeným trendom na EUBA, pretože študenti FMV disponujú neporovnateľne vyššou jazykovou úrovňou ako ostatné fakulty, jednak počtom cudzích jazykov, ktoré ovládajú, jednak úrovňou týchto jazykov.

FMV	FPM	FHI	NHF	OF	Ø (avg.)
8,66%	12,46%	9,99%	16,57%	15,04%	17,63%



Tabuľka č. 3 a graf č. 3 Percentuálny nárast výsledkov testov fakúlt EUBA
Zdroj: vlastné spracovanie.

Priemerný percentuálny nárast výsledkov testov jednotlivých fakúlt je 17,6% a samotný fakt, že výsledky testovania študentov na EUBA majú rastúci trend vlastne potvrdzujú základnú premisu jazykového mentoringu, že čas investovaný do precvičovania jednotlivých jazykovo-komunikačných zručností sa jednoznačne prejaví vo všetkých rovinách jazyka. Nech už má študent akýkoľvek štýl učenia sa, akúkoľvek jazykovú bariéru či cieľ, kľúčom k získaniu a osvojeniu si cudzieho jazyka je precvičovať si ho čo najviac a čo najčastejšie.

Literatúra

DELANEY, Y. A. 2012. *Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education*. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01185.x>

PARSLOE, E., LEEDHAM, M. 2016. *Coaching and Mentoring: Practical Techniques for Developing Learning and Performance*. Londýn: Kogan Page, s. 42 – 47.

Elektronické zdroje:

<http://jazykovymentoring.sk/lydia-machova/> (15.9.2020)

<https://www.wallstreetenglish.com/blog/10-ways-improve-english-language-skills/>

Kontakt:

Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: sonia.krajcik.danisova@euba.sk

ČÍTANIE V CUDZOM JAZYKU A INFORMAČNÉ SPRÁVANIE: VÝZVY PRE ČITATEĽA DIGITÁLNEJ DOBY

FOREIGN LANGUAGE READING AND INFORMATION BEHAVIOR: CHALLENGES FOR THE DIGITAL READER

ANIKÓ FICZERE

Abstrakt

Čítanie s porozumením je interaktívny proces, ktorý je do značnej miery ovplyvnený sociokultúrnymi podmienkami čitateľa. Prostredie internetu v tejto súvislosti je možným zdrojom facilitácie procesu rozvíjania čítania v cudzom jazyku, zároveň komplexne vplýva na kogníciu a osobnosť učiaceho sa jednotlivca. Cieľom príspevku je poskytnúť prehľad o súčasných trendoch vo výskume informačných technológií v edukácii a analyzovať dôsledky používania internetu na zručnosť čítania s porozumením v cudzom jazyku.

Kľúčové slová: čítanie, porozumenie, cudzí jazyk, RRSg model, informačné správanie, online text.

Abstract

Reading comprehension is an interactive process that is greatly influenced by socio-cultural conditions of the reader. The environment of the Internet in this context is a possible source of facilitation of the process of developing reading in foreign language and at the same time it influences the cognition and the personality of the learner. The aim of this paper is to provide an overview of current trends in information technology research in education and to analyze the impact of the usage of the Internet on reading comprehension skill in foreign language.

Key words: reading, comprehension, foreign language, model RRSg, information behavior, online text.

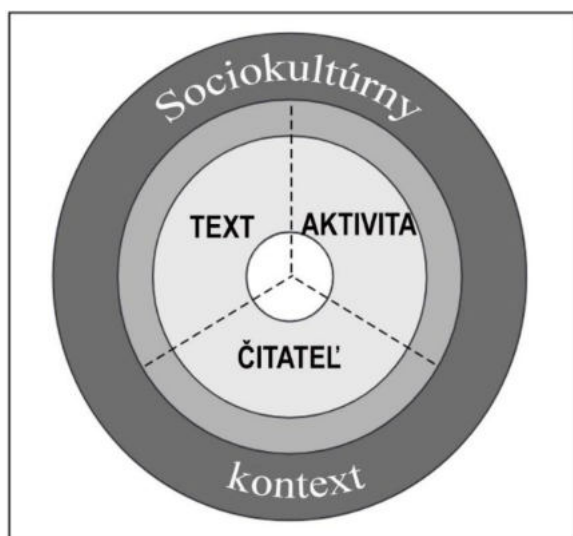
Úvod

Čítanie s porozumením patrí k základným zložkám komunikačnej kompetencie, ktorá zohráva nenahraditeľnú úlohu pri nadobúdaní vedomostí a odborných znalostí, ale aj pri získavaní rôznorodých informácií a profesijných zručností. V medzinárodnom aj národnom meradle sa napriek tomu ukazuje, že súčasní žiaci čítajú podstatne menej ako v predchádzajúcich desaťročiach a predovšetkým klesá kvalita zručnosti čítania s porozumením (Miklovičová a kol., 2017). Čítanie s porozumením má mimoriadne komplexný charakter, ktorý v sebe spája nielen jazykové a kognitívne predispozície jednotlivca, ale je silne ovplyvnený aj sociokultúrnym prostredím. Zo sociokultúrnych činiteľov má v súčasnosti azda najsilnejší vplyv rýchly nárast používania informačných a komunikačných technológií, ktoré ďalekosiahlo ovplyvňujú náš každodenný spôsob života. Porozumenie rôznych typov textu, vplyv elektronického prostredia na spracovanie textu, zmeny čitateľských návykov v dobe narastajúceho záujmu o elektronický formát kníh, výskum problematiky recepcie a kritickej reflexie textu patria medzi vysoko aktuálne oblasti, ktoré sú často reflektované v odborných periodikách a publikáciách (Corio a Dobler, 2007; Gadušová a kol., 2019; Liu a kol., 2014; Turek, 2003 a mnohí ďalší). Výskumným problémom príspevku je preto charakteristika čítania rôznych formátov textu, t.j. v tlačenej alebo online podobe. Žiaci sa prirodzene stretávajú s veľkým množstvom rôznorodých textov počas používania internetu

vo voľnom čase, preto je dôležité, aby sme skúmali osobitosti a efektívnosť online čítania, ako aj jeho dôsledky na tradičné čítanie tlačených textov.

V našom príspevku analyzujeme spolupôsobenie jazykových, kognitívnych a sociokultúrnych premenných v kontexte čítania s porozumením vzhľadom na informačné správanie jednotlivca. Vychádzame pri tom z teoretických konceptov aplikovanej psycholingvistiky, ktoré podávajú komplexný a multidisciplinárny popis zručnosti čítania s porozumením. Informačné správanie chápeme v užšom zmysle slova ako príjem informácií z elektronických zdrojov, ich spracovanie, ako aj aktívne využívanie, zdieľanie informácií a ďalšie súvisiace aktivity jednotlivca (Steinerová, 2005). V širšom zmysle ho vnímame ako používanie internetu, resp. správanie na internete (napr. hranie hier, účasť vo virtuálnych komunitách, online nákupy, zábava a pod.) (Holdoš a kol., 2015). Na základe súčasných výskumov a odbornej literatúry analyzujeme možné dôsledky spontánneho informačného správania na zručnosť čítania s porozumením v cudzom jazyku. V našej analýze sa ďalej venujeme komparácii procesov voľnočasového, neriadeného čítania tlačených a online textov. V záverečnej časti príspevku analyzujeme výzvy psychologického a psycholingvistického charakteru, ktorým čitateľ digitálnej doby čelí a formulujeme odporúčania pre pedagogickú prax v oblasti rozvíjania čítania s porozumením v cudzom jazyku.

Teoretické východiská k čítaniu v cudzom jazyku



Obr. 1. Model čítania s porozumením RRSG podľa Snow (2002)

čítania s porozumením (Snow, 2002), z ktorého budeme vychádzať v ďalšej analýze čítania v cudzom jazyku. Tento model sa vyznačuje svojim heuristickým charakterom, zároveň v sebe spája rôzne aspekty doterajších výskumov. Autori identifikovali štyri významné činitele čítania: text, aktivita a čitateľ, ktoré sa stretávajú v širšom sociokultúrnom kontexte.

Vychádzajúc z prvej domény modelu RRSG môžeme konštatovať, že úspešnosť čítania je ovplyvnená osobitosťami textu, t.j. akým spôsobom je informácia kódovaná v texte. V prípade cudzojazyčných textov treba zohľadniť v tejto súvislosti nielen informačné jadro a štruktúru textu, ale predovšetkým aj použitú slovnú zásobu a jazykové prostriedky (Meireles, 2006).

Doména aktivity zahŕňa ciele čítania, procesúalnu stránku a výsledok čítania. Snow (2002) zdôrazňuje, že čítanie akéhokoľvek textu je cieľavedomá činnosť a vyzdvihuje okrem iného zmyslupnosť a praktický aspekt tejto činnosti. Každá aktivita čítania predchádza teda

určitý zámer a dôvod, pre ktorý sa čitateľ rozhodne prečítať daný text. Musíme konštatovať, že v kontexte súčasnej edukačnej praxe na Slovensku ciele čítania u žiakov sú často obmedzené na nižšie úrovne spracovania textu, teda na vyhľadávanie a zapamätávanie konkrétnych informácií a údajov z textu. Slovenskí žiaci v medzinárodnom meradle pri tom zaostávajú v zručnosti kritického uvažovania o texte (Miklovičová, 2017). Ďalšou kategóriou v doméne aktivity je samotný proces čítania, ktorý zahŕňa v odbornej literatúre bohato dokumentované vzostupné (bottom-up) i zostupné (top-down) kognitívne procesy počas spracovania informácií z textu a tvorbe informačného jadra, ďalej procesy lokálneho a globálneho porozumenia textu (Gavora, 1992; Gavora a kol., 2009; Liptáková, Cibáková, 2013; Willingham, 2017 a mnoho ďalších). Zavŕšením procesu porozumenia textov sú procesy inferenčného myslenia, zapojenie fantázie a predstavivosti, zároveň kritického hodnotenia a interpretácie obsahu textu (Turek, 2003). Výsledok čítania ako tretia kategória aktivity počas čítania je úzko prepojený s cieľmi čitateľa: Snow (2002) zaraďuje do tejto kategórie získanie nových informácií, riešenie problému v reálnom svete, ako aj radosť z čítania a rozvíjanie čítania s porozumením. Ciele a výsledok čítania majú pritom dynamický charakter a môžu sa počas čítania zmeniť. V prípade čítania v cudzom jazyku môžeme okruh očakávaných výsledkov doplniť o ďalšie javy, ako rozšírenie slovnej zásoby, jazykových a štylistických vedomostí, rozvíjanie socio-kultúrnych znalostí z oblasti cieľového jazyka a kultúry (Meireles, 2006).

Tretou základnou zložkou modelu RRSK je osoba čitateľa. Čítanie s porozumením má svoje špecifické postavenie, keďže je priamo závislé nielen od miery jazykovej kompetencie žiaka, ale aj od osobnostných premenných, v ktorých sa pretavujú kognitívne, afektívne a sociálne činitele. Do procesu čítania vnesie čitateľ svoje kognitívne predpoklady, motiváciu, stratégie, predchádzajúce vedomosti a skúsenosti. Kognitívne predpoklady zahŕňajú základné procesy práce s textom, ako pozornosť, koncentráciu a mechanizmy pracovnej pamäti. Na to, aby bol čitateľ schopný komplexne porozumieť text, musí disponovať predpokladmi inferenčného, divergentného a kritického myslenia. V prípade čítania v cudzom jazyku môžeme rad osobnostných charakteristík doplniť o myšlienkovú flexibilitu a zvládnutie nejednoznačných a neurčitých situácií, nakoľko čitateľ je pravidelne vystavený neznámym významom a gramatickým pravidlám (Stranovská, Ficzeré, 2020; Stranovská a kol., 2019).

Autorka modelu RRSK zároveň reflektuje význam širšieho sociokultúrneho prostredia jednotlivca. Čítanie je vo svojej podstate interaktívny proces, v ktorom zohráva dôležitú úlohu zdieľanie zážitkov z čítania v rôznych sociálnych skupinách. Z ontogenetického hľadiska pre žiakov v mladšom školskom veku predstavuje primárnu sociálnu skupinu rodina, v staršom školskom veku a v puberte toto miesto preberú rôznorodé skupiny rovesníkov. Motivácia a postoje žiakov-čitateľov sú teda často ovplyvnené hodnotovým systémom rôznych sociálnych skupín (rovesníci, rodina, národnostná skupina a pod.).

Komparácia procesu čítania tlačeného a online textu

Používanie rôznych nástrojov informačnej a komunikačnej technológie a obzvlášť internetu sa v súčasnosti stáva realitou pre väčšinu adolescentov a detí v školskom veku, čo má ďalekosiahle dôsledky aj na podmienky čítania. Popri klasických funkciách internetu, akými sú vyhľadávanie informácií a posielanie e-mailových správ, naberajú na dôležitosť synchronizované aktivity (hranie online hier s viacerými hráčmi, tzv. „multiplayer“ hry s možnosťou nadviazania kontaktu) a účasť vo virtuálnych komunitách (Holdoš a kol., 2015). Žiaci sa počas týchto aktivít prirodzene dostávajú do kontaktu s veľkým množstvom rôznorodých – často cudzojazyčných – textov, ktorých obsah a jazyková kvalita avšak častokrát vôbec nie sú selektované a kontrolované dospelou osobou, resp. pedagógom. Mnohí autori (Coiro, 2003; Coiro, Dobler, 2007; Leu a kol., 2011; Willingham, 2017) argumentujú, že tradičné modely čítania s porozumením je nevyhnutné rozšíriť o ďalšie aspekty, ktoré súvisia s čítaním online textov. V ďalších odsekoch budeme preto analyzovať spoločné črty a rozdielnosti medzi

čítaním tlačených a online textov v nadväznosti na model čítania RRSF. Súhrn našej analýzy je znázornený v Tab. 1.

Najzjavnejší rozdiel medzi tradičným a online čítaním spočíva v médiu, teda či text je pre čitateľa dostupný na papieri v tlačenej podobe alebo na obrazovke akéhokoľvek elektronického zariadenia. E-knihy a e-dokumenty môžeme považovať za ľahšie a rýchlejšie dostupné varianty, pomocou ktorých čitateľ môže rýchlo prekonať časové a geografické bariéry, ktoré v prípade tlačenej knihy môžu byť niekedy veľmi výrazné (rok a miesto vydania a tým spojená dostupnosť knihy). Prenos e-knží je ďalej menej náročný, pomocou elektronického zariadenia môžeme totiž so sebou nosiť takmer neobmedzený počet kníh. Čítačky kníh a podobné zariadenia však na druhej strane nedisponujú unikátnou taktílnou kvalitou papiera (Kol, Scholnik, 2000) a 3D charakteristikami klasickej knihy. Fyzický a priestorový charakter knihy podporuje orientáciu v texte, nakoľko čitateľ si ľahšie zapamätá výskyt určitých informácií na základe toho, či to čítal skôr na prvých alebo posledných stranách knihy (Willingham, 2017). Orientácia v online texte je popri chýbajúcej taktílny informácii ďalej sťažená aj obvyklým nelineárnym charakterom textu (Coiro, 2003) a v prípade čítania na webstránke aj prítomnosťou rušivých podnetov (reklamy, inzeráty a pod.).

Ďalším charakteristickým znakom e-knží a online textov sú hyperlinky umiestnené priamo v texte, ktoré môžu v texte spĺňať rôzne funkcie. Niektoré slúžia pre rýchle a efektívne prezeranie textu, iné odkazujú čitateľa na krátke vysvetlenie neznámych slov, poskytujú rýchle prepojenie medzi rôznymi časťami textu, odkazujú na aktivity podporujúce porozumenie textu, a pod. Hyperlinky na jednej strane umožňujú čitateľom autonómny spôsob práce s textom: čitateľ má možnosť sám si vybrať tie pasáže textu, ktoré sú pre neho významné ako aj poradie, v ktorom ich bude čítať. Na druhej strane si však nelineárny charakter textu vyžaduje zvýšenú pozornosť a určitú kapacitu pracovnej pamäti, aby sa čitateľ nestrácal v spletenine hyperlinkov a na konci čítania dokázal rekonštruovať jednotné informačné jadro textu (Coiro, 2003).

Pre mnohé online texty sú na rozdiel od tlačených textov ďalej príznačné multimediálne obsahy (obrázky, audiovizuálne prvky, virtuálna realita a pod.), ktoré sú umiestnené v texte a znázorňujú vybrané javy popísané v texte. Počas čítania môže čitateľ využívať aj rôzne nástroje na označenie, vyzdvihnutie alebo komentovanie určitých častí textu. Podľa Goldstone (2002) autori postmoderných textov vystupujú v tejto súvislosti skôr ako facilitátori, ktorí štruktúrou svojich textov ponechávajú priestor čitateľom na vyjadrenie názorov, interpretácií a dotvorenie textu.

Rozdielnosti sú prítomné aj v druhej zložke čítania s porozumením podľa modelu RRSF, teda v procesualnej stránke práce s textom. Mladí čitatelia v predchádzajúcich desaťročiach mali zvyčajne prístup iba k obmedzenému množstvu tlačených textov, ktoré boli vybrané podľa určitých parametrov. V digitálnej dobe sa však žiaci pravidelne a takmer nekontrolovane stretávajú s obrovským množstvom rôznorodých textov. Z hľadiska správneho spracovania informácií je nevyhnutné posúdenie ich kvality a dôveryhodnosti. V tejto súvislosti zohráva dôležitú úlohu rozvíjanie vyšších myšlienkových operácií a schopnosti kritického hodnotenia textu (Coiro, 2003). Práca s online textami si vyžaduje dodatočné zručnosti rozlíšenia adekvátnych textov od menej dôležitých, nájdenia potrebných informácií v súbore textov, kriticky hodnotiť obsah textu a syntézu informácií na základe viacerých textov (Leu a kol., 2011). Coiro a Dobler (2007) argumentujú, že online čítanie si vyžaduje kognitívnu flexibilitu a schopnosť integrovať vedomostné a textové štruktúry prečítaných textov. V súvislosti s cudzojazyčnými textami Willingham (2017) upozorňuje na to, že niektoré online texty obsahovo často nie sú príliš pestré, preto je otázne, do akej miery môžu rozvíjať adekvátnu slovnú zásobu a vedomosti žiakov. Ďalšiu prekážku v porozumení týchto textov pre cudzojazyčného čitateľa môže znamenať používanie špeciálnych vrstiev jazyka, napr. nespisovné alebo slangové výrazy. Musíme však podotknúť, že z procesualného hľadiska

nácvik čítania takmer akéhokoľvek textu môže mať pozitívny vplyv na automatizáciu a fluenciu čítania v cudzom jazyku (Willingham, 2017).

Výsledok v rámci procesu čítania chápe taktiež v širšom význame. Popri tradičným očakávaným výsledkom čítania ako získanie nových informácií, vyriešenie určitého problému, radosť z čítania alebo rozvíjanie samotného zručnosti čítania s porozumením Coiro (2003) dodáva ďalšie atribúty online čítania. Online čítanie vzhľadom na prevažne interaktívny a nelineárny charakter textov podporuje autonómne učenie sa, aktívny prístup k textu, ako aj interakciu a kolaboráciu medzi jednotlivými čitateľmi.

V doméne čitateľa modelu RRSB sa prejavujú v prípade online čítania kontroverzné tendencie. Online texty síce ponúkajú nástroje na kompenzáciu a rozvíjanie určitých kognitívnych oblastí, na druhej strane však kladú väčšie nároky na čitateľa v oblasti inferenčného a kritického myslenia. Značný rozdiel medzi čítaním tlačených a online textov vyvstáva z hľadiska motivácie čitateľov. Kým v súvislosti čítania tradičných kníh môžeme pozorovať dlhodobý pokles záujmu žiakov, viacerí autori chápu práve čítanie online textov ako príležitosť, pomocou ktorej je možné tento medzinárodný trend pozastaviť (Coiro, 2003; Robb, 2000). Multimediálny, názorný a interaktívny charakter, podpora porozumenia textu „šitá na mieru“ môže vrátiť stratenú motiváciu k čítaniu aj menej zručným žiakom.

Poslednou doménou modelu RRSB je sociokultúrny kontext čítania, v ktorom môžeme identifikovať ďalšie rozdiely medzi čítaním tlačeného a online textu. V prípade tlačeného textu je zdieľanie čitateľských zážitkov zvyčajne obmedzené na okruh fyzicky dostupných osôb, teda na rodinu, spolužiakov a rovesníckeskupiny. Spomínané sociálne skupiny síce zohrávajú dôležitú úlohu aj v prípade online čítania, v digitálnom priestore však nevyhnutnosť priameho kontaktu zmizne, možnosti interakcie a kolaborácie sú takmer neobmedzené. Rýchla spätná väzba od ostatných čitateľov z celého sveta môže v kontexte cudzojazyčného čítania rozvíjať vyššie myšlienkové operácie, komunikačné zručnosti a v neposlednom rade celkové porozumenie textu (Coiro, 2003).

Z našej komparácie vyplýva, že čítanie online textov v každej zložke modelu RRSB prináša popri tradičnom chápaní čítania aj nové aspekty, s ktorými sa čitateľ v procese čítania musí – často nevedome – vyrovnáť. Éra veľkého množstvu alternatívnych textov kladie predovšetkým vyššie nároky na tvorbu inferencií medzi textami a kritické hodnotenie obsahu, kvality a zdroja daného textu. Na druhej strane online texty vnášajú do rozvíjania čítania s porozumením nové nástroje, ktoré môžu cielene, ihneď a autonómnym spôsobom pomáhať čitateľom prekonávať bariéry v čítaní.

	Čítanie tlačeného textu	Čítanie online textu
Charakteristika textu	Logické usporiadanie; Prevažne lineárne texty, príp. texty doplnené grafickými prvkami; Taktilná informácia.	Nelineárny charakter; Prítomnosť hyperlinkov; Text s multimediálnymi obsahmi; Interaktívne texty.
Aktivita		
Ciele čítania	Zapamätávanie a nižšie myšlienkové operácie; Kritické hodnotenie a vyššie myšlienkové operácie.	Nástroje (hyperlinky) na podnecovanie vyšších myšlienkových operácií priamo v texte.
Proces čítania	Lingvistické a sémantické spracovanie textu; Tvorba informačného jadra.	Dôraz na kritickom hodnotení textu a jeho dôveryhodnosti.

Výsledok čítania	Získanie informácií; Riešenie problému; Radosť z čítania; Rozvíjanie čítania s porozumením.	Rôznorodé poznatky získané autonómnou voľbou čitateľa; Možnosť interakcie a kolaborácie.
Predispozície čitateľa		
	Kognitívne požiadavky (pozornosť, pamäť, inferencia, kritické myslenie); Slovná zásoba, jazykové a komunikačné zručnosti, predchádzajúce vedomosti; Motivácia.	Nástroje na kompenzáciu nedostatočného porozumenia; Frustrácia a preťaženosť z príjmu príliš veľa informácií; Kognitívne nároky na pozornosť, spracovanie informácií a kritické hodnotenie textu; Podpora motivácie.
Sociokultúrny kontext		
	Možnosť interakcie s dostupnými osobami (rodina, spolužiaci, učiteľ); Postoje rôznych sociálnych skupín k čítaniu.	Neobmedzená možnosť interakcie a kolaborácie; Rýchla spätná väzba.

Tab. 1 Porovnanie čítania tlačeneho a online textu

Výzvy pre čitateľa digitálnej doby

Popri zjavným rozdielnostiam medzi čítaním tlačenej a online textov prezentovaných vyššie pravidelné používanie moderných informačných a komunikačných technológií ovplyvňuje zručnosť čítania s porozumením aj nepriamym spôsobom, cez zmenu sociokultúrneho prostredia, životospripravy a čitateľských návykov.

Súčasný prudký nárast a všadeprítomnosť digitálnych technológií môže vyústiť do negatívnych dôsledkov vzhľadom na tradičné formy čítania. Pokles záujmu o čítanie je dlhodobý fenomén, ktorý sa bezpochyby podieľa na tom, že súčasní žiaci čítajú menej, zároveň klesá aj kvalita zručnosti čítania (Robb, 2000; Unrau a Schlackman, 2006). V tomto kontexte si musíme uvedomiť, že digitálne technológie ponúkajú množstvo alternatív na trávenie voľného času. V zmysle hypotézy funkčnej ekvivalencie internet nahrádza tie offline aktivity, ktoré mali identickú funkciu. Ponuka zábavy pomocou elektronických zariadení odvádza motiváciu potencionálnych čitateľov od aktivít, ktoré sú časovo náročné a vyžadujú dlhšie sústredenie sa, ako napr. čítanie tlačenej knihy alebo dlhšieho súvislého textu. Willingham (2017) hovorí v tejto súvislosti o fenoméne „doby roztržitosti“. Všadeprítomnosť a ľahká dostupnosť digitálnych zariadení môže obdobne zapríčiniť aj pokles stálosti a intenzity pozornosti. K tomu, aby sa zo súčasných žiakov stali aktívni čitatelia, bude čoraz viac potrebné, aby pedagógovia intervenovali v takých oblastiach, ktoré doteraz boli často na okraji pozornosti pedagogickej praxe: v rozvíjaní pozornosti, koncentrácie a v posilnení pozitívnej motivácie k čítaniu. V tomto kontexte považujeme programy extenzívneho čítania za mimoriadne účinné, ktoré žiakom prezentujú čítanie zábavným a motivujúcim spôsobom (porovn. Straková, Sepešiová, 2015).

V rámci analýzy významu informačného správania vyvstávajú ďalej témy, ktoré boli aj doteraz súčasťou odborného diskurzu o rozvíjaní čítania s porozumením, v nadväznosti na online čítanie však intenzívne naberajú na dôležitosť: rozvíjanie inferenčného myslenia, interpretačnej schopnosti a kritického uvažovania. V tejto súvislosti súhlasíme s mnohými odborníkmi (Coiro, 2003; Gavora a kol., 2009; Leu a kol., 2011; Liptáková, Cibáková, 2013

a mnohí ďalší), ktorí považujú tieto oblasti možnej pedagogickej intervencie za vysoko aktuálne a potrebné na rozvíjanie zručnosti čítania s porozumením.

Éru všadeprítomnosti digitálnych technológií však nemôžeme charakterizovať iba negatívnymi dôsledkami každodenného informačného správania. Zariadenia informačných a komunikačných technológií nám prinášajú množstvo príležitostí na rozvíjanie čítania s porozumením nástrojmi, ktoré sú pre dnešných žiakov bežne známe a motivujúce. Pomocou internetu sa autentické cudzojazyčné texty stali tak ľahko dostupnými, ako nikdy predtým. Úlohou súčasnej výučby cudzích jazykov je pripraviť žiakov na zručné využívanie online platforiem a programov za účelom rozvíjania cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie.

Záver

Nástup elektronických médií mnohokrátym spôsobom ovplyvnil náš každodenný život a bezpochyby zanecháva priamym alebo nepriamym spôsobom stopy aj na návykoch a zručnosti v oblasti čítania a porozumenia textu. Cieľom príspevku bola analýza spolupôsobenia jazykových, kognitívnych a sociokultúrnych premenných v kontexte čítania s porozumením vzhľadom na informačné správanie jednotlivca na základe súčasných výskumov z oblasti aplikovanej psycholingvistiky.

Môžeme konštatovať, že rozdielnosti v čítaní tlačенých a online textov sú v odbornej literatúre bohato dokumentované a prejavujú sa na rôznych úrovniach v procese interakcie čitateľa s textom. Zistenia výskumov a štúdií z predmetnej oblasti poukazujú na to, že v rozvíjaní čítania s porozumením treba uplatniť multidisciplinárny prístup akcentujúce predovšetkým vyššie mentálne operácie, ako inferenčné a kritické myslenie.

Konzekvcencie, ktoré vyplývajú z našej teoretickej analýzy, by sme v budúcnosti chceli overovať aj výskumne. Ďalšie smerovanie výskumu by mohlo zároveň zahrnúť nielen problematiku spontánneho, neriadeného informačného správania, ale aj oblasť edukačných programov, ktoré využívajú potenciál nástrojov informačných a komunikačných technológií v prospech rozvíjania zručnosti čítania s porozumením. Veríme, že rozpoznanie príležitostí digitalizácie môže slúžiť pre mladých čitateľov ako motivácia, na základe ktorej budú venovať viac času čítaniu a budú siahať postupne aj po tlačенých knihách.

Tento príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja zmlouvou č. APVV-17-0071 a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR VEGA č. 1/0062/19.

Literatúra

COIRO, J. 2003. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. In: *The Reading Teacher*, roč. 56, č. 5, s. 458 – 464.

COIRO, J., DOBLER, E. 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. In: *Reading Research Quarterly*, roč. 42, č. 2, s. 214 – 257.

GOLDSTONE, B.P. 2001. Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. In: *The Reading Teacher*, roč. 55, č. 4, s. 362 – 370.

GADUŠOVÁ, Z., LALINSKÁ, M., STRANOVSKÁ, E. 2019. Instruments for Testing Reading Comprehension. In: *IRCEELT, 2019. Proceedings book from 9th International Research Conference on Education, Language and Literature*. Tbilisi: International Black Sea University, s. 248 – 259.

GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 15 – 27.

- GAVORA, P. a kol. 2009. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava: Enigma, s. 51 – 143.
- HOLDOŠ, J. a kol. 2015. *Internet a jeho súvislosti v sociálnych vedách*. Ružomberok: Verbum, s. 31 – 35.
- KOL, S., SCHCOLNIK, M. 2000. Enhancing screen reading strategies. In: *CALICO Journal*, roč. 18, č. 1, s. 67 – 80.
- LEU, D.J. a kol. 2011. The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, roč. 55, č. 1, s. 5 – 14.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., CIBÁKOVÁ, D., 2013. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 12 – 19.
- LIU, M. a kol. 2014. A Look at the Research on Computer-Based Technology Use in Second Language Learning: A Review of the Literature from 1990-2000. In: *Journal of Research on Technology in Education*, roč. 34, č. 3, s. 250 – 273.
- LUTJEHARMS, M. 2010. Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: *SCHMIDT, C. (Ed.) Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 11 – 26.
- MEIRELES, S. M. 2006. Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: *BLÜHDORN, H., BREINDL, E., WAßNER, U. H. (Ed.) Text-Verstehen*, Berlin: Walter de Gruyter, s. 299 – 314.
- MIKLOVIČOVÁ, J. a kol. 2017. *PISA 2015 Národná správa Slovensko*. Bratislava: NÚCEM, s. 39 – 42.
- ROBB, L. 2000. *Teaching Reading in the Middle School*. New York : Scholastic, s. 253 – 261.
- SNOW, C. E. 2002. *Reading for Understanding : Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. [online], Santa Monica: RAND, s. 11 – 22. Dostupné na internete: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html.
- STEINEROVÁ, J. 2005. *Informačné správanie: Pohľady informačnej vedy*. Bratislava: CVTI SR, s. 7 – 10.
- STRAKOVÁ, Z., SEPEŠIOVÁ, M. 2015. CLIL in Reading Programmes. In: *HANESOVÁ, D. (Ed.) Learning together to be a better CLIL teacher*, Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 99 – 107.
- STRANOVSKÁ, E., FICZERE, A. 2020. *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Praha: Verbum, s. 60 – 140.
- STRANOVSKÁ, E., HVOZDÍKOVÁ, S., MUNKOVÁ, D. 2019. Reading Comprehension in Foreign Language Learning and Personal Need for Structure. In: *INTED2019: 13th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia: IATED Academy, s. 1164 – 1169.
- TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava: MPC, s. 7 – 12.
- UNRAU, N., SCHLACKMAN, J. 2006. Motivation and Its Relationship With Reading Achievement in an Urban Middle School. In: *The Journal of Educational Research*, roč. 100, č. 2, s. 81 – 101.
- WILLINGHAM, D.T. 2017. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 159 – 176.

Čudzie jazyky v premenách času 11/2020
Didaktika a metodika/Anikó Ficzeré

Kontakt:

Mgr. Anikó Ficzeré
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, Nitra
Slovenská republika
Emailová adresa: aniko.ficzere@ukf.sk

E- LEARNING, DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE A ONLINE TESTY

E-LEARNING, DISTANCE EDUCATION AND ONLINE TESTS

GABRIELA HORKOVÁ

Abstrakt

V súčasnosti, viac ako kedykoľvek predtým, si predovšetkým vďaka celosvetovej pandémie súvisiacej so šírením vírusu COVID-19, uvedomujeme dôležitosť informačno-technologických zručností, ktoré sa stali nevyhnutnou súčasťou v procese vzdelávania. Pri výučbe cudzích jazykov sú stále viac uprednostňované inovatívne spôsoby a prístupy k vzdelávaniu širokého spektra študentov. Informačno-komunikačné technológie zohrávajú v tomto kontexte kľúčovú úlohu, podobne ako využívanie e-learningových modulov. Predkladaný príspevok ponúka bližší pohľad na možnosti v tejto dynamicky sa rozvíjajúcej oblasti a zároveň poskytuje príklad realizácie výučby, ak prezenčná forma vzdelávania nie je možná. Okrem toho popisuje možnosti hodnotenia študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, a to napr. online testami.

Kľúčové slová: informačno-komunikačné technológie, e-learning, cudzie jazyky, online testy.

Abstract

Nowadays, more than ever before, mainly due to the global pandemic associated with the spread of the COVID-19 virus, we are aware of the importance of information and technological skills that have become an essential part of the learning process. Innovative ways and approaches to educating a wide range of students are increasingly preferred in foreign language teaching. Information and communication technologies play a key role in this context, as does the use of e-learning modules. The presented article offers a closer look at the possibilities in this dynamically developing area. Moreover, it provides an example of how to continue teaching if the daily study form is not possible. It also describes the options how to evaluate students of the Academy of the Police Force in Bratislava, e.g. by means of online tests.

Keywords: information and communication technologies, e-learning, foreign languages, online tests.

Úvod

E-learning (ďalej aj elektronické vzdelávanie) ako relatívne nová forma vzdelávania si v ostatnom období vydobyla mimoriadnu pozornosť. K mimoriadnemu významu predmetnej formy vzdelávania prispela aj aktuálna celosvetová spoločenská situácia súvisiaca so šírením vírusu COVID-19, ktorý paralyzoval svet v mnohých oblastiach. V oblasti vzdelávania je možné vzniknutú situáciu vnímať ako výzvu na obohatenie a modifikáciu vzdelávacieho procesu prostredníctvom multimedialnej podpory vo forme e-learningu a dištančného vzdelávania.

V príspevku sa zaoberáme pojmami spojenými s e-learningom a dištančným vzdelávaním a uvedieme praktický príklad metódy e-learningu počas situácie COVID-19 a teda dištančným vzdelávaním, ktorý čiastočne nahradil prezenčnú formu výučby na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Cieľom príspevku je poukázať na výhody e-

learningu a predstaviť praktické skúsenosti z Akadémie Policajného zboru v Bratislave získané počas obdobia núdzového stavu, ktorý bol vyhlásený na území Slovenska v dôsledku pandémie COVID-19. Zároveň, na základe získaných skúseností, sa pokúsime o načrtnutie ďalšieho využitia e-learningu v rámci výučby cudzích jazykov.

Informačné a komunikačné technológie a dištančné vzdelávanie

Spoločnosť, v ktorej žijeme je opodstatnene nazývaná informačnou. Informačné a komunikačné technológie (ďalej len IKT) sú jednou z najdynamickejších sa vyvíjajúcich oblastí. Táto oblasť má univerzálny charakter a zasahuje všetky sféry nášho života. Primárnou úlohou IKT je najmä uľahčenie pracovných povinností.

Náhľad na informačné a komunikačné technológie podľa individuálnych postojov je dôvodom nejednotného pomenovania technologických nástrojov, ktoré funkčne podporujú informačnú gramotnosť jedinca. Príčina terminologickej rôznorodosti v rozdielnych pohľadoch na technológie je v kontexte pojmového vymedzenia odôvodnená. Samotné technológie sú teda nielen informačným, ale súčasne aj konštrukčným médiom. Technológie je teda možné vnímať ako určité výpočtové a komunikačné prostriedky, postupy a informačné zdroje, ktoré sú určené na spracovávanie informácií. Napomáhanie pri tvorení, objavovaní, ako aj pri vyjadrovaní myšlienok a teda pri komplexnom rozvoji jedinca, by sme mohli vymedziť ako hlavnú úlohu technológií ako konštrukčného média. K IKT patrí najmä počítač, no po roku 1990 sú IKT zariadenia všade okolo nás a digitálne fotoaparáty, DVD-prehrávače, USB, GPS navigácie, internet, Google, Youtube a iné výdobytky, ktoré nám slúžia a pomáhajú v živote i vyučovacom procese, majú v našich každodenných životoch stále väčšie využitie. Vieme ich ovládať, používame ich vo väčšej, či menšej miere, preto ich zavedenie do vyučovacieho procesu je nevyhnutné a považuje sa už za samozrejmé.

Všadeprítomná informatizácia je odrazom prirodzeného zapojenia informačných prvkov do nášho života. Využívanie IKT sa stáva nevyhnutnosťou aj počas výučby, a keďže IKT menia pozíciu učiteľa v procese edukácie, dôraz sa kladie na prípravu na vyučovaciu hodinu, najmä čo sa týka času a odbornosti. IKT umožňujú učiteľovi urobiť z náročného a neatraktívneho učiva učivo atraktívne a ľahko pochopiteľné. Môžeme preto IKT považovať za pomôcku nielen pre študentov, ale aj pre učiteľov.

IKT priamo súvisia s dištančným vzdelávaním a s e-learningom. Dištančné vzdelávanie sa v odbornej literatúre uvádza v dvoch podobách: dištančné vzdelávanie ako metóda a dištančné vzdelávanie ako forma.

Zlámalová (2009) definuje dištančné vzdelávanie ako vzdelávanie na diaľku; *distance education, l'enseignement á distance, Fernstudium* sú vo svete frekventovanou formou celoživotného vzdelávania, inak definovaného aj ako „riadené samoštúdium“. Ďalej udáva, že dištančné vzdelávanie má primárny cieľ a tým je sprístupnenie vzdelávania jedincom, pre ktorých je účasť na klasickom vzdelávaní nemožná.

Dištančné vzdelávanie je možné definovať aj ako istú formu štúdia, ktorá je sprostredkovaná médiami. V súčasnosti patria medzi popredných predstaviteľov médií dištančného vzdelávania internet a počítač, ale aj telefón, rádio, televízia, elektronická pošta a i. Dištančné vzdelávanie je teda didaktická metóda, pri ktorej sa študent a učiteľ nenachádzajú v tej istej miestnosti v tom istom čase.

Dištančné vzdelávanie má niekoľko charakteristických prvkov: študijná flexibilita, obsahová flexibilita, organizačná flexibilita, vysoká miera individualizácie, široké využitie

IKT, charakteristicky spracované študijné pomôcky, špecifická individuálna pedagogická podpora.¹

Počas pandémie COVID-19 sa metóda dištančného vzdelávania etablovala najmä vo výučbe na vysokých školách. Podľa zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, § 60, študijný program môže byť uskutočňovaný dennou formou štúdia (v rozsahu 1500 až 1800 hodín za akademický rok) alebo externou formou štúdia (v rozsahu 750 až 1440 hodín za akademický rok) a to tromi typmi metód a teda, prezenčnou, dištančnou či kombinovanou metódou.

Dištančné vzdelávanie je teda možným riešením počas situácií, keď edukácia prezenčnou formou je znemožnená, resp. nebude umožnená.

E-learning a jeho praktické využitie na Akadémii Policajného zboru v Bratislave

Termín e-learning sa stal súčasťou nášho života. Nie je len doplnkom klasického vyučovania, ale je už podstatnou časťou nového spôsobu života v 21. storočí. Trh nám ponúka niekoľko možností na realizáciu e-learningu: dostupné riešenia ako MS Teams, Google Hangouts alebo ZOOM sú najpreferovanejšie. V ponuke je aj Coursera alebo Khan Academy, ale aj množstvo ďalších.²

Samotný pojem e-learning má mnoho definícií, predovšetkým v závislosti od jednotlivých vedných odborov. Vo väčšine prípadov je e-learning definovaný ako „systém, ktorý sa využíva na poskytovanie obsahu, riešenie úloh, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania, elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií“ Huba et al. (2003) a Kopecký (2006) pod pojmom e-learning rozumie „(...) multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu za použitia IKT, ktorých primárnou úlohou je zvýšiť kvalitu a dostupnosť vzdelávania³.“ Technologicky orientované definície e-learningu spravidla definujú elektronické vzdelávanie ako „učenie sprostredkované interaktívnymi elektronickými technológiami, či už sú prevádzkované v režime off-line alebo on-line“ (Švejda, 2006). S ohľadom na využívanie elektronických učebných pomôcok, mnohí autori vnímajú e-learning „(...) ako najmodernejší spôsob multimediálnej výučby na báze internetu. Ponúka široké možnosti uplatnenia a vyznačuje sa kreativitou“⁴ (Krelová/Vadkertiová, 2005, s. 2). Z uvedeného vyplýva, že elektronické vzdelávanie je nepochybne formou vzdelávania, ktorá podporuje využívanie IKT s cieľom osvojiť si nové vedomosti, zdieľať informácie a študijné materiály, pričom dôraz je kladený predovšetkým na individuálnu kreativitu. Zároveň je však nevyhnutné podotknúť, že jedným z cieľov využívania e-learningu ako nástroja podpory vzdelávacieho procesu je taktiež vytváranie databáz, ktoré sú jednoducho a nepretržite prístupné pre všetkých potenciálnych používateľov. Tvorba a dostupnosť databáz materiálov, resp. informácií podporuje záujem, zodpovednosť a cieľavedomosť študujúcich, ktorí si samostatne a na základe vlastných aktuálnych potrieb majú možnosť vybrať relevantné materiály, spôsob štúdia a časovú dotáciu, ktorú sú ochotní venovať samotnému štúdiu.

¹ Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu, 2014, strana 11, online, dostupné na internete: <https://www.unipo.sk/public/media/20082/adamkovicova-burgerova-vybrane-aspekty.pdf>

² Diskusie v karanténe: e-learning ako súčasť života v 21. storočí [online] Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/martina-baumann/7191/diskusie-v-karantene-e-learning-ako-sucast-zivota-v-21-storoci>

³ Huba et al., (2003, s. 19), Kopecký (2006, s. 17)

⁴ Krelová/Vadkertiová, 2005, s. 2

E-learning je v značnej miere používaný pri výučbe cudzích jazykov. K dispozícii sú vzdelávacie kurzy a rôzne vzdelávacie platformy pre učiteľov a študentov po celom svete, pričom anglický jazyk je považovaný za prostriedok na zjednotenie sveta⁵.

Podľa Novákovej a kol. (2015, s. 7 – 9) je znalosť cudzieho jazyka nevyhnutnou a zároveň povinnou súčasťou vzdelanostnej výbavy každého jedného občana Európskej únie. A teda získavaním informácií prostredníctvom počúvania a čítania a aktívnym produkováním informácií v ústnom a písomnom prejave, ako aj zručnosť v informačných a komunikačných technológiách sú východiskom pre znalosť cudzích jazykov.

Efektívnosť výučby sa stáva prioritou vzdelávacieho procesu cudzích jazykov v súvislosti so zavádzaním optimálnych koncepcií výučby, pričom za efektívne koncepcie a učebné pomôcky dnešná spoločnosť považuje najmä tie, ktoré ponúkajú ľahkú dostupnosť, príležitosť vzdelávať sa samostatne, časovú flexibilitu, nízke finančné zaťaženie a možnosť aktualizácie obsahu z dôvodu rýchlo sa meniacej spoločnosti a vznikajúcich nových potrieb edukantov. Elektronické vzdelávanie podporované multimediálnymi učebnými pomôckami je najideálnejším riešením nielen na výučbu cudzích jazykov, ale aj iných predmetov.⁶

Jazykové a komunikačné kompetencie v cudzom jazyku patria medzi očakávané spôsobilosti podľa zamestnávateľov, aj podľa učiteľov VŠ. V materských, základných a v stredných školách však nie sú dominantnými oblasťami rozvoja a teda je nevyhnutnosť doplniť si ich inou formou a e-learning je jedným z možných efektívnych spôsobov.⁷

Keďže Katedra jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave rozumie a je si vedomá možných nedostatkov v oblasti jazykových zručností študentov, na podporu zlepšenia jazykových a komunikačných kompetencií zaradila do výučby aj e-learningové moduly. Dané moduly boli vypracované v rámci riešenia medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy v roku 2015 ako e-learningové učebné pomôcky pre výučbu cudzích jazykov. V rámci modulov boli spracované nasledovné jazyky a odborné témy: nemecký jazyk – dopravná polícia, poriadková polícia, vyšetrovanie; anglický jazyk – dopravná polícia, hraničná a cudzinecká polícia (námorné a vzdušné sily).

Online testovanie – spracovanie online testov na Katedra jazykov Akadémie Policajného zboru

Pre realizáciu vzdelávania v plnom rozsahu aj počas krízy COVID-19, bolo potrebné zabezpečiť nielen tvorbu vzdelávacieho obsahu a jeho distribúciu študujúcim, ale samotné vzdelávanie aj riadiť (manažovať). Potreba efektívnejšieho riadenia elektronického vzdelávania, ale aj testovania a skúšania študentov APZ, viedla k využitiu programov GOOGLE FORMS a MICROSOFT 365.

Na účely priebežného i záverečného hodnotenia v predmetoch Cudzí jazyk I. a II.- Odborná komunikácia, Úvod do odbornej terminológie a Špecializovaná príprava bolo potrebné vytvoriť online testy, ktoré mohli byť použité ako adekvátne náhrada za testy vykonávané prezenčnou formou. Počas vytvárania testov v programe Google Forms (na priebežné hodnotenie) a v programe Microsoft Office 365 (záverečné hodnotenie) pedagógovia katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave postupne vytvárali

⁵ Diskusie v karanténe: e-learning ako súčasť života v 21. storočí [online] Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/martina-baumann/7191/diskusie-v-karantene-e-learning-ako-sucast-zivota-v-21-storoci>

⁶ NOVÁKOVÁ, I. et al., 2015. E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby: ISBN 978-80-8054-656-4. 1. vyd. - Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave – K jazykov, 2015. s. 7 – 9).

⁷ Dostupné na internete: <https://analyza.todarozum.sk/docs/391341001011a/>

online testy. Počas tejto náročnej úlohy prichádzali na možnosti, ktoré im programy ponúkali. Postupne sa stretávali nielen s možnosťami a výhodami týchto programov (viď. obrázok č. 1), ale aj s ich nevýhodami (viď. obrázok č. 5).

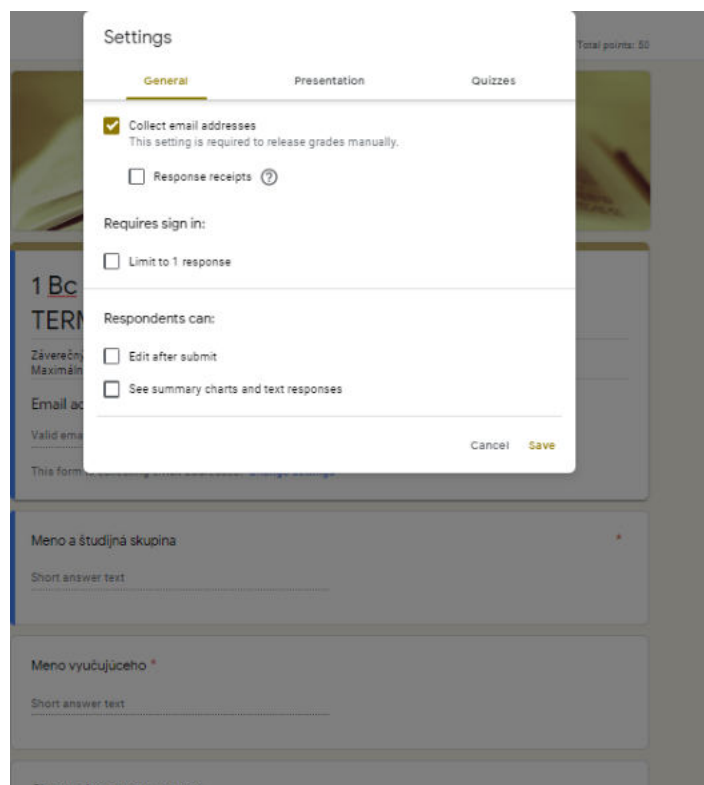
GOOGLE FORMS	365
✓ Realizovateľnosť testov	✓ Bezpečnosť
✓ Ľahké na spravovanie	✓ Jednoduchosť pri vytváraní testov
✓ Bez update-ov	✓ Časovanie testov
✓ Pestrosť možností	
✓ Prístupné na CLOUD-e	
✓ Časovanie testov	

Obr. 1 Porovnanie výhod programov na vytváranie online testov pre účely Katedry jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave počas COVID-19 v r. 2020

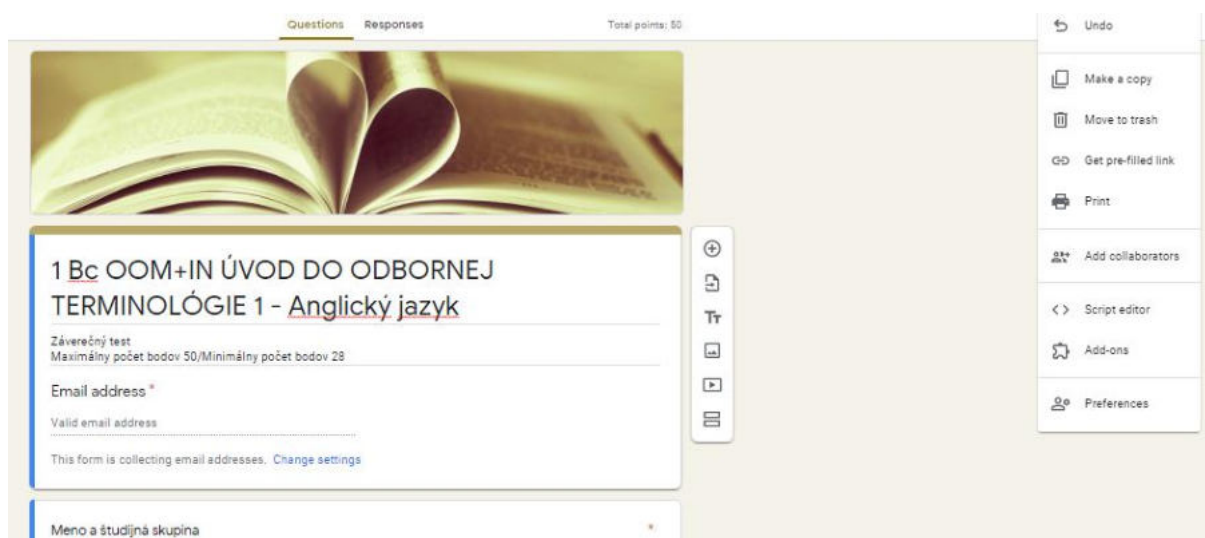
Medzi popredné výhody programu Google Forms patrí variabilita možností, ktorú Google Forms umožňuje (viď. obrázok č. 2 a 3). Pestrosť možností pedagógovia ocenili pri vytváraní testov. Pre cudzie jazyky je totiž nevyhnutná možnosť zadávania úloh na počúvanie, ako aj možnosť otvorených otázok či úloh na čítanie s porozumením. Jednoduchosť programu na administráciu, nastavenie možností a ich funkčnosť považujeme za jednu z ďalších výhod Google Forms. Možnosť nastavenia časového vypnutia testov, ako aj dostupnosť testov na cloude, vnímali administrátorky, pedagogické zamestnankyne Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru, veľmi pozitívne.

Počas prípravy na online testy pre účely záverečného hodnotenia študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave bol využívaný program Microsoft 365 (viď. obrázok č. 4), ktorý neukladal do databázy na cloude e-mailové adresy študentov Akadémie PZ, a teda bol považovaný za bezpečnejší ako Google Forms. Program Microsoft 365 disponoval vhodnými výhodami ako Google Forms, najmä čo sa týka jednoduchosti nastavení pri tvorbe testov. Možnosť nastavenia časovania testov, t.j. akú dobu daný test dokáže prijímať a zaznamenávať odpovede, bola tiež výhodou. Po uplynutí tejto prednastavenej doby sa daný test vypne a už neakceptuje žiadnu odpoveď študenta, čas na vyplnenie testu vyprší.

Pedagogické zamestnankyne Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru aktívne a nepretržite riešili problémy a nevýhody spojené s online testami počas celého obdobia a ako administrátorky online vytvorených testov boli nútené nachádzať efektívne riešenia a flexibilne sa adaptovať na mnohé z nich. Neočakávané aktualizácie programu Microsoft 365 sťažovali prácu pedagógov, ako aj ďalšie nevýhody programov Google Forms a Microsoft 365 (viď. obrázok č. 2). Oba programy mali najlepšiu funkčnosť v otvorení v prehliadači Google Chrome, na čo bolo treba neustále myslieť, aby sa predišlo komplikáciám, či limitovaným možnostiam, ktoré boli spôsobené inými prehliadačmi. Program Microsoft 365 disponuje jednoduchosťou ponuky možností pri vytváraní testov, avšak v porovnaní s programom Google Forms výrazne zaostáva. Možnosť editovania testov vytvorených v programe Microsoft 365 iba 1 osobou je limitujúca a skôr nekomfortná pri spravovaní testov.



Obr. 2 Ukážka online testu v Google forms



Obr. 3: Ukážka ďalších nastavení online testu v Google forms – vytvorenie kópie, vytlačenie, pridanie spolupracujúcich atď.

The screenshot displays a Microsoft 365 online test interface. The main content area shows two questions:

1. Name at least 6 main duties of the Police Force. 3points
2. Name 6 conditions to become a member of the Police Force of the Slovak Republic and write which one do you find the hardest and why. 3points

The right sidebar contains 'Settings' for the form:

- Who can fill out this form:
 - Anyone with the link can respond
 - Only people in my organization can respond
 - Record name
 - One response per person
- Options for responses:
 - Accept responses
 - Start date: 10/20/2020 8:00 AM
 - End date: 10/20/2020 8:15 AM
 - Shuffle questions
 - Show progress bar
 - Customize thank you message
- Notification:
 - Send email receipt to respondents
 - Get email notification of each response

Obr. 4 Ukážka online testu v Microsoft 365 a možnosti nastavení

GOOGLE FORMS	365
<ul style="list-style-type: none">o Optimalizované pre Google Chromeo GDPRo Externé aplikácia (<u>add-ons</u>)	<ul style="list-style-type: none">o Optimalizované pre Google Chromeo Obmedzenie v možnostiach + kapacitao Nekompatibilné update-y (časovanie, priečinky, linkovanie)o V tom istom čase môže editovať len 1 osoba

Obr. 5 Porovnanie nevýhod programov na vytváranie online testov pre účely jazykovej katedry na Akadémii Policajného Zboru v Bratislave počas COVID-19 v r. 2020

Záver

Všetky vytvorené online testy sú zálohované na One-drive resp. cloude, a teda umožňujú možnosť ich prípadného využitia v budúcnosti ich implementovaním do riadnej prezenčnej výučby s možnosťou nahradenia opakovania učiva z predošlých vyučovacích hodín, alebo opäť na účel hodnotenia externých študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, či na účel hodnotenia denných aj externých študentov. Prípadné opätovné využitie je v štádiu riešenia a diskusií pedagógov Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Každopádne riešenie online testovania študentov poskytlo Akadémii Policajného zboru efektívne riešenie v období COVID-19 a otvorilo pedagógom nové možnosti, ktorými môžu výučbu realizovanú na Akadémii Policajného Zboru v budúcnosti obohatiť.

Literatúra

BAUMANN, M. *Diskusie v karanténe: e-learning ako súčasť života v 21. storočí*. [online] Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/martina-baumann/7191/diskusie-v-karantene-e-learning-ako-sucast-zivota-v-21-storoci>

BURGEROVÁ, J., ADAMKOVIČOVÁ, M. 2014. *Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu*, strana 11, [online], dostupné na internete: <https://www.unipo.sk/public/media/20082/adamkovicova-burgerova-vybrane-aspekty.pdf>

GADUŠOVÁ, Z., BENČÍKOVÁ, E., ORMISOVÁ, M., VAŠŠOVÁ, V. 2006. *Štátny vzdelávací program*. [online] Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/anglicky_jazyk_a2_titul.pdf

KOPECKÝ, K., 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.

KURUCOVÁ, Z. 2019. *Informačné a komunikačné technológie zneužívané na kyberšikanovanie*. [online] Dostupné na internete: [http://www.ucps.sk/clanok-0-3344/INFORMACNE_A_KOMUNIKACNE_TECHNOLOGIE_ZNEUZITELNE_NA_KYBERSIKANOVANIE_\(K_POJMU_A_HISTORICKYM_SUVISLOSTIAM\).html](http://www.ucps.sk/clanok-0-3344/INFORMACNE_A_KOMUNIKACNE_TECHNOLOGIE_ZNEUZITELNE_NA_KYBERSIKANOVANIE_(K_POJMU_A_HISTORICKYM_SUVISLOSTIAM).html)

NOCAR, D. a kol.. 2004. *E-learning v distančnom vzdelávaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

NOVÁKOVÁ, I. et al., 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 7 – 9

NOVÁKOVÁ, I., 2015, *E-LEARNING V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ POLICAJTOV* [online]. Dostupné na internete: <https://docplayer.net/37500101-E-learning-v-cudzojazycnom-vzdelavani-policajtov.html>

NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ, P., ONDREJKOVIČOVÁ, J. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru. Dostupné na: <http://82.119.102.197:8080/webisnt/fulltext/publikacie/2015/E-LEARNING.pdf>

Kontakt:

Mgr. Gabriela Horková
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: gabriela.horkova@akademiapz.sk

**CORPUS ANALYSIS AS A METHOD
FOR EFFECTIVE ACQUIREMENT OF NEW LANGUAGE VARIETIES**

**KORPUSOVÁ ANALÝZA AKO METÓDA
NA EFEKTÍVNE OSVOJENIE SI NOVÝCH PRÍZNAKOVÝCH TERMÍNOV**

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Abstract

Corpus linguistics provides new methods for the analysis of lexis in English for Specific Purposes. In our article, we summarise the benefits of those methods. The fact is that how students master their productive and receptive skills is strongly linked with their level of vocabulary control. The choice of forms and methods of modern higher education has been, in recent years, influenced by information technology, which significantly changes the organization of teaching process, and the approach of teachers and students to teaching. By introducing information technology to the education process, the interest in studying languages using electronic language corpora also began to deepen. These are used to develop all language skills from listening to writing, but their main benefit is the acquisition of not only standard, but also new, non-standard vocabulary.

Keywords: corpus linguistics, corpus, vocabulary, information technologies, English for specific purposes (ESP), abbreviations.

Abstrakt

Korpusová lingvistika poskytuje nové metódy na analýzu lexiky vo výučbe angličtiny pre špecifické účely. V článku zhrnieme výhody týchto metód. Faktom je, že to, ako študenti ovládajú svoje produktívne a vnímavé schopnosti, je úzko spojené s úrovňou ich ovládania slovnej zásoby. Na výber foriem a metód moderného vysokoškolského vzdelávania v posledných rokoch vplývajú informačné technológie, ktoré významne menia organizáciu vyučovacieho procesu a prístup učiteľov a študentov k výučbe. Zavedením informačných technológií do procesu vzdelávania sa začal prehlbovať aj záujem o štúdium jazykov pomocou elektronických jazykových korpusov. Používajú sa na rozvoj všetkých jazykových schopností od počúvania po písanie, ale ich hlavným prínosom je osvojenie si nielen štandardnej, ale aj novej, neštandardnej slovnej zásoby.

Kľúčové slová: korpusová lingvistika, korpus, slovná zásoba, informačné technológie, angličtina pre špecifické účely, skratky.

Introduction

Nowadays, every language is in need of new words – borrowed, derived or otherwise formed - simply because new things need new words. When new inventions, changes or specific phenomena enter our lives, we are in the need of naming them, and, of course, to communicate about them. The human community is steadily growing and developing, just as the tool we use to communicate: language. Language is dynamic, it changes constantly. English language, influenced by the multicultural environment, new technologies but also by growth of economization of language, has been changing as well. The key here is usage: if a new word, however it is formed and could sound, and wherever in any community spoken or written, is used by many speakers of that language, it will probably survive and one day, it is an everyday word and enters dictionaries. In order to demonstrate such change in a language, the new methods need to be introduced in a language teaching and learning.

The 21st century witnessed an unprecedented development in all fields of technology. Computer technology has influenced all areas of scientific research, and it has also contributed to the emergence of a new field within linguistics. Although the application of corpora in linguistic research has its roots in the 19th century, its real usage can be viewed in parallel with the development of computer technology. Without the development of computer technology corpus-related studies would not have become so widespread and popular and the types of analysis that are possible this way would not be feasible without computers. Corpus linguistics developed its own methodology, and it has become a discipline in its own right.

One of the most important features of communication in many specific fields is the use of English language as a basic means of communication. The study of ESP aims to prepare future graduates for practice so that they can obtain the necessary information from foreign sources, be able to interpret and apply it into practice. To achieve this goal, graduates need to acquire language competencies that go beyond the general English language competencies and skills. The repertoire of texts in which they can / must use the English language as a means of communication is extensive, ranging from learning genres such as abstract, poster, presentation, article and project to a research report. This implies that they not only need to understand authentic English scientific texts, but often also have to interpret them or translate them (e.g. abstract, statistics, trends, research results, etc.).

Corpus linguistics- analysis for course and materials design

Corpus research has yielded relevant findings for course and materials design in ESP in three aspects. Firstly, several studies have demonstrated that investigating corpus data representing the language of the specific subject field in use provides a sound basis for course and materials design for the ESP classroom (e.g., J. Flowerdew, 1994; L. Flowerdew, 2001; Fuentes, 2002). Furthermore, some of these studies have also shown how findings of corpus research can be integrated into the ESP teaching practice (e.g., Cortes, 2004, 2006; Fuentes, 2002; Mudraya, 2006; Trebits, 2009) in the form of new approaches and tasks. As Jablonkai (2010) presents in her thesis, Mudraya (2006), for example, based on the lexical analysis of the Student Engineering English Corpus, argued for integrating the lexical approach with DDL, as she considered corpora an invaluable tool for giving students insights into the unique collocational and usage patterns of lexical items in specialised texts.

Moreover, Cortes (2004, 2006) did not only identify lexical bundles in two disciplines for the purposes of writing instruction, but she also investigated the effectiveness of her corpus-based materials. Her results suggested that exposure to lexical bundles alone does raise students' awareness of such constructs but does not necessarily result in the appropriate use of lexical bundles. Secondly, some of these studies not only present Data Driven Learning (DDL) tasks that were found useful in the ESP classroom but propose ways in which students themselves can compile corpora, for example, for academic writing instruction.

Corpus research in ESP has also been used to evaluate existing teaching materials. Nelson (2000) compared a corpus of published course books of Business English (BE) to a corpus of English in "real-life" business in order to test his hypothesis that "the lexis found in BE published materials is significantly different from that found in real-life business" (Nelson, 2000, p. 1).

Research	Application within ESP
J. Flowerdew (1994) Specific purpose course design needs specific language in terms of language skills and subject matter	<ul style="list-style-type: none"> ✓ specialised corpora can provide specific information for course design ✓ corpus can be used for generating text-based language practice activities

L. Flowerdew (2001): compared learner and expert corpora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ informs the design of appropriate special purpose teaching materials and courses ✓ helps identify lexical bundles for subject-specific writing courses ✓ allows to create corpus-based teaching activities ✓ insights into which collocational, pragmatic or discourse features should be addressed in English for Academic Purposes' (EAP) materials ✓ allows the application of DDL ✓ makes it possible to automatise the identification of technical lexis for different proficiency levels ✓ enhances learner autonomy, not only can students use available specialised corpora, but they can also compile their own corpora
Trebits (2009a) sample tasks for the use of phrasal verbs in the European Union (EU) texts	
Nelson (2000) provided detailed lexical profile in BE, compares existing BE materials to real business language use	
Cortes (2004) exposure to frequent linguistic elements like lexical bundles does not result in appropriate use	
Mudraya (2006) integration of lexical approach and corpus-based methodology	
Fuentes (2002) corpus-based language learning tasks in BE	
Tribble (2000): analysis of EU Phare project proposals	

Table 1 Corpus research in ESP for course and materials design

Besides a specific analysis for course and materials design we can also mention an analysis across languages where „only a few studies in ESP used corpora for comparing the discourse of certain genres across languages“ (Jablonkai, 2010).

Implications of corpus analysis for ESP teaching practice. Teaching EU English

Usually, the learners of EU English can speak English at least at B1-B2 (intermediate) levels. Consequently, based on our own experience, what they need from an English EU course or practice books is the opportunity to learn EU-related vocabulary, and to which extent they can use specialized vocabulary of their own field in communication with the EU authorities and to identify the linguistic behavior of eurocrats within the communication with the outside world.

Tribble and Jones (1997, p.36) outlined a methodology for using texts in the language classroom, proposing that the most effective starting point for understanding a text is a frequency-sorted word list. The frequency list records the number of times that each word occurs in the text. In our opinion, it is not only a word list but also the lists of any morphological units can, therefore, provide valuable information about those units that appear (and do not appear) in a text. These lists can be arranged in order of first occurrence, alphabetically or in frequency order.

First, occurrence order serves as a quick guide to the distribution of units in a text, as concerns the lexemes, an alphabetic listing is built mainly for indexing purposes, but a frequency-ordered listing highlights the most commonly-occurring words in the text. Bearing

in mind the importance of frequency lists in interactive teaching of EU English, we have used our previously compiled EU corpus (containing approximately 27 000 categorized abbreviations) to generate the approximate list of most commonly used genuine acronyms in it. The list was compiled manually while categorizing the abbreviations, considering only genuine acronyms thus excluding the hybrids with such acronyms. The numbers of the occurrence were generated by using the lexical frequency and range computer program Sketch Engine.

<i>Acronyms</i>	<i>Definitions</i>	<i>Rank</i>	<i>Frequency</i>
EU	European Union	1	5189
EC	European Community	2	4804
EEA	European Economic Area	3	2833
OJ	Official Journal of European Union	4	1601
EEC	European Economic Community	5	1573
TFEU	Treaty on Functioning of European Union	6	1365
DG	Directorate General	7	1098
TEU	Treaty on European Union	8	612
EP	European Parliament	9	475
ECSC	European Coal and Steel Community	10	290

Table 2 The frequency list of 10 most commonly used abbreviations in EU corpus

Secondly, one way of complementing the frequency of occurrence of the abbreviations in EU documents 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 EU documents. As can be seen in examples below, the results of this kind of analysis on a small selection of shortenings occurred in the EU texts, such information can be provided in a straight-forward manner in the form of pedagogic collocational profiles. As shown in those profiles they not only give language learners guidance on relevant collocates, but they also present frequent semantic preferences and constructions, that is, the grammatical relations the particular unit frequently forms with relevant collocates.

unemployment has risen among graduates, in the the unemployment in the age group 15-19 in the become young NEETs. Children born within the the EU to immigrant parents from outside the more systematic cooperation is needed at of youth programmes, in which regard the established position in the youth strategy. The	EU as a whole the unemployment rate is still EU was 26.3%, while in the 2024 age group EU to immigrant parents from outside the EU have unemployment rates nearly 50% higher EU and Member-State level in many areas of EU and Member States alike have an important EU dialogue also has an influence on the national
--	--

should make further efforts to ensure that	EU	programmes and grants aimed at young people
of cyber-warfare software by RoK. 2. The	EU	has positive relations with RoK including
Statement of November 2013, the ROK and	EU	underlined their commitment to a safe,
your question through this dialogue. 3. The	EU	Cyber Security Strategy (published in February
2013) sets out clear priorities for the	EU	international cyberspace policy: to preserve
Annual Growth Survey (AGS), in which the	EU's	economic priorities are outlined. The European
the form of long-term loans, for which the	EU	borrowes the funds in capital markets and
PCE/PEC – EU-Africa Summit Africa and	EU	are at odds over a whole manner of issues
the vast majority of owners of firearms in the	EU	do not present any danger to the public

Figure 1 Sample KWIC (a corpus analytical tool for making word frequency lists, concordances and collocation tables by using electronic files) concordance listings for the acronym EU drawn from the EU corpus

The information on the frequently used patterns of individual lexical items can be explicitly taught to language learners as suggested by the lexical approach to language teaching (Lewis, 1993). As regards lexical features in ESP, according to Sager, Dungworth and McDonald (1980), "...the lexicon of special languages is their most obvious distinguishing characteristic" (p. 230). Furthermore, Halliday, McIntosh and Strevens (1964) also noted that often it is specific lexical items or their combinations that are signals of particular registers. In addition to acknowledging the distinguishing role of lexis in specialised texts, Swales (1990) also listed the forms in which lexis can be specific. He states that "*in addition to specific genres an established discourse community possesses specific lexis in several forms: using lexical items known to the public in technical ways, using highly technical terminology, using community-specific abbreviations and acronyms*" (p. 26).

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, as for the results of our findings, we have proposed certain tendencies concerning the predictability of the output. These can be consequently applied to teaching EU English 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, to illustrate the way our findings of the present corpus analysis can be applied in teaching.

Task

Aim: to use abbreviations in the context

Instruction:

Understanding abbreviations in context: It is often laborious to guess the meaning of the 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
EU		
EP		
IGC		
MS		
EC		
ECA		
ECJ		
The Council		

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

EU institutions and decision-making

Pooling sovereignty means, in practice, that _____ (1) delegate some of their decision-making powers to shared institutions they have created, so that decisions on specific matters of joint interest can be made democratically at European level. The _____'s (2) decision-making process involves three main institutions: _____ (3), which represents the _____'s (4) citizens and is directly elected by them; _____ (5), which represents the individual _____ (6); and the _____ (7), which seeks to uphold the interests of the Union as a whole. Two other institutions have a vital part to play: the _____ (8) upholds the rule of European law, and the _____ (9) checks the financing of the Union's activities. _____ (10) is the formal procedure for negotiating amendments to the Treaties of the _____ (11). It is convened by the President of the _____ (12) and composed by the representatives of the governments of the _____ (13).

Teaching Business English (BE)

In most cases, there is a time allowance for teaching professional English for students of economics, at least one to two hours a week, which, in order to cover a large amount of curriculum, especially from the point of view of vocabulary, is not enough. Therefore, self-study is a complementary element of learning and very important for students, in many cases also requested by them.

One of the preferred forms of self-study is vocabulary enrichment through an analysis of authentic texts published on international business websites. The factors, which affect the popularity of the use of electronic language corpora are: easy to use, users do not have to struggle with the technical side, they provide a real international audience, they are mostly free. One of the reasons why we have decided to examine the use of authentic texts for the development of vocabulary in business English is a fact that a linguistic content of business English is dynamic due to the everchanging trends in the economy and requires regular

monitoring of emerging new terms, phrases, common terms that are often non-standard in their nature. These are mainly the areas of business, entrepreneurship, finance, marketing, labour, but also policies that affect the economy. Even though teachers use a good quality professional textbook in the class, those are mostly published a few years ago, and their content present basic concepts in these areas, they do not provide an up-to-date overview of new trends.

Taking into account the premise that the principle of authenticity is the key in communicative teaching (Repka 1997), the teacher should incorporate various unmodified texts into the teaching materials, the authentic texts belonging to different genres, because they represent a relatively stable register of communication - a situational variety of English with a specific set of lexical sources and special grammatical constructions. The texts have a solid structure with logical construction and their production is influenced by binding style conventions.

The second important factor is that by archiving of the used authentic texts and by the subsequent creation of a corpus, we can effectively use this database not only for self-education of teachers and for their pedagogical use, but also for scientific research purposes.

For scientific and research purposes, this method is crucial in terms of subcorpora comparisons over time, where we can demonstrate the trend of dynamically developing vocabulary; by computer data processing, it allows operations such as quantification (counting words and sentences), concordance (creating lists of language units and their closest linguistic context to determine syntactic, semantic and pragmatic properties, parsing (syntactic analysis - dividing sentences into grammatical parts) or tagging (or associating certain grammatical information with each word) (Biber Conrad-Reppen, 1998, p.258), e.g. the designation of sentence elements). Corpus building will also serve as a source material for compiling a glossary that makes vocabulary development easier and more efficient for both the student and the teacher.

The benefit of this method is the acquisition of vocabulary and its utilization in terms of its adequate use. The reason for using a systematic and principled approach to developing vocabulary is that students feel that many of the difficulties in both receptive and productive language uses are the result of their insufficient and inadequate vocabulary. When analyzing the use of vocabulary in practice, students often communicate using a very limited vocabulary consisting of simple words/terms that are most commonly used in a language. These are the words that are taught first because they are universally meaningful, easy to translate into their mother tongue, and are not, or very little, stylistic. In the student's lexicon, they are deeply rooted and difficult to replace with other words that have a more specific meaning or a different semantic charge. Excessive use of these words makes students' language expression inadequate and of poor quality and presents itself as low-level language. Based on the analysis of the obtained data, we could aim at the development of a glossary that will be available to teachers and students as an aid in teaching English for specific purpose. Its linguistic and content relevance are decisive elements in compiling teaching materials and planning activities for a teaching unit. The archive of the corpus divided into thematic categories will be a source for further scientific and research activities in corpus linguistics.

Conclusion

The use of specialised corpora provides a means to identify specific linguistic and discourse characteristics of relevant disciplines, registers and genres as well as new methods for the analysis of lexis in ESP: analysis of frequency and collocation of certain lexical items for subject specific dictionaries, glossaries and word lists for pedagogical purposes, it offers a more detailed analysis of the patterns and behaviour of lexical items in specialised texts. Courses and materials based on findings of corpus research can more precisely cater for specific needs of ESP learners as regards target situation language use. The corpus research has brought

new methods to describe discourse patterns of academic and professional discourse (e.g. annotating politeness strategies, analysing lexical bundles).

Moreover, corpora of specialised texts can provide context knowledge, that is, the information on the target professional culture and norms of the discourse community and specialised corpora and corpus analysis tools provide methods for the comparison of student and expert language uses;

In order to properly assess learners' needs 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. 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 ESP context. The effort should be put on creating a genuinely useful course.

Authentic texts that are intended for reading and further processing will provide students with the information of a professional nature, they should understand them and be able to use them adequately. This means that they should also be able to translate them correctly, which is related to the correct use of vocabulary, they should be able to identify characteristic features such as stylistic constructions and the grammatical ones. Ultimately, the greatest benefit for a student should be his / her language readiness and the ability to work independently with a professional language in both written and oral form.

Literature

BIBER, D., CONRAD, S., REPPEN, R. 1998. *Corpus linguistics: In-vestigating language structure and use*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. Bratislava.

FLOWERDEW, J. 1994. Specific language for specific purposes: Concordancing for the ESP syllabus. In: *KHOO, R. (Ed.) LSP problems and prospects*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

FLOWERDEW, L. 2001. The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In: *GHADESSY, M., HENRY, A., ROSEBERRY, R. L. (Eds.) Small corpus studies and ELT*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

FUENTES, A. C. 2002. Exploitation and assessment of a business English corpus through language learning tasks. In: *ICAME Journal*, vol. 26, pp. 5 – 32.

HALLIDAY, M. A. K., MC INTOSH, A., STREVENS, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans' Linguistic Library. London: Longmans.

MUDRAYA, O. 2006. Engineering English: A lexical frequency instructional model. In: *English for Specific Purposes*, vol. 25, pp. 235 – 356.

TREBITS, A. 2009. The most frequent phrasal verbs in English language EU documents – A corpus-based analysis and its implications. In: *System*, vol. 37, pp. 470 – 481.

JABLONKAI, R. 2010. *A corpus-linguistic investigation into the lexis of written English EU discourse: An ESP pedagogic perspective*. Doctoral Dissertation. Faculty of Pedagogy and Psychology. Budapest: Eötvös Loránd University.

CORTES, V. 2004. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. In: *English for Specific Purposes*, vol. 23, pp. 397 – 423.

CORTES, V. 2006. Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. In: *Linguistics and Education*, vol. 17, pp. 391 – 406.

NELSON, M. 2000. *A corpus-based study of Business English and Business English teaching materials*. Unpublished PhD. Manchester: University of Manchester, Retrieved November 15, 2005. Available on: <http://www.kielikanava.com/thesis.html>

REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP.

SAGER, J. C., DUNGWORTH, D., MC DONALD, P. F. 1980. *English Special Languages*. Wiesbaden: Brandstetter.

SWALES, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

TRIBBLE, C., JONES, G. 1997. *Concordances in the classroom: using corpora*. A resource guide for teachers. London: Longman.

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

TENTATIVE LANGUAGE USE IN RESEARCH ARTICLES

KATALIN VARGA KISS

Abstract

As a result of the internationalisation process of higher education non-native academics are required to publish their research findings in English. The paper focuses on an Academic Writing course which enables participants to acquire the genre-specific characteristics of research article including the use of tentative language. The paper aims to investigate how research into the various linguistic forms of hedging may support non-native academics to consciously use cautious language in their publications.

Keywords: academic writing, tentative language use, hedging, probability, indetermination, approximation.

Introduction

Due to the process of internationalisation at higher education institutions there is a growing demand to improve the academic literacy of non-native speakers of English. On the one hand, this involves students' skills development so that they will be able to meet their academic needs in English (e.g. making presentations, submitting seminar papers, completing a thesis), on the other hand it also aims at developing the language skills of non-native teaching staff enabling them to present their research findings in international journals fulfilling not only the requirements of content but also those of format and style.

Teaching non-native academics is a huge challenge for the language instructor, especially if the participants are from different disciplinary background. Similar to text-book writers, with some teaching experience of heterogeneous groups, the author of the paper suggests that EAP courses should focus on a common core, i.e. the general principles of rhetoric and the common features of language use (see also Varga Kiss, 2018).

Cautious language is regarded as one of the main characteristics of written academic discourse imposing some difficulty for non-native users due to the stylistic difference in academic language between their mother tongue and English. As opposed to other features of academic writing like objectivity, explicitness, accuracy and precision, hedges expressed by epistemic modality reflect uncertainty about the factuality of scholars' assertions (Hyland, 1994).

The paper compares the use of hedging in research articles written by non-native academics in prestigious international journals abroad with that in studies published by Hungarian researchers in English. Highlighting the significance of hedging as a special characteristic of academic style it also attempts to reveal whether works in high standard international publications contain a higher frequency occurrence and more diverse use of hedging than papers published in English in a high quality Hungarian journal.

The paper is structured as follows: First, it gives an overview of literature on the various approaches to hedging, i.e. how the author's opinion may be expressed when writing critically. Then by using an electronic software (Concordance by R. J. C. Watt) it analyses tentative language in a corpus made up of seven research articles on economics published by Elsevier and compares it with a corpus of nine articles in *Economic and Financial Review* published in Hungary. Finally, it makes some recommendations on how non-native language users may be made aware of applying hedges in academic discourse.

Literature review

Research into hedging has gained considerable interest over the past decades. Studies (Selinker, 1979; Dudley-Evans, 1994; Fraser, 2010; Prasithratsint, 2015) focus on attempts to define the term hedging and associate it with the occurrence of linguistic markers or strategies and attributes. Selinker (1979) credits the use of hedging in academic writing to “the fact that every attempt to explain a given phenomenon in a particular manner is open to an alternative explanation” (Selinker 1979 cited in Dudley-Evans, 1994, p. 2). Dudley-Evans (1994, p. 1) describes hedging as “the process by which the writer or writers distance themselves from the knowledge claim that they wish to make”.

A noteworthy contribution to the nature of academic discourse may also be attributed to Hyland (1994), who identified hedging with epistemic modality as a convention of academic culture in scientific writing (Hyland, 1994 cited in Klimova, 2014). He also argues that the choice of hedges is of strategic decision indicating “different degrees of certitude and maintaining the authority of science” (Hyland, 1998 cited in Peacock, 2008, p. 74), at the same time he draws attention to the use of boosters as being opposite of hedges since they express firm commitment to statements (ibid, p. 61).

Analysing the differences between English and Armenian academic discourse Mkhitariana and Tumanyan (2015, p. 2507) comes to the conclusion that “hedging is inherent in all languages but the extent of its use varies from language to language.”

Reviewing previous literature Fraser (2010) underlines the importance of pragmatic competence and suggests that hedging be regarded as a rhetorical strategy. Based on Prince et al. (1982) he also differentiates between propositional hedging and speech act hedging, where the former refers to “the truth condition of the proposition” and latter one denotes “the relationship between the propositional content and the speaker and serves as an index of the commitment of the speaker to the truth of the propositional content conveyed” (Fraser, 2010, p. 19).

Investigating former research into hedging Prasithratsint (2015) highlights the mitigating effect of hedging, lessening or attenuating the impact of an utterance. The author enumerates various terms applicable to its designation: fuzzy sets (Zadeh, 1965); fuzzy concepts (Lakoff, 1973), downgraders (House and Kasper, 1981), downtoners (Quirk et al., 1985), mitigation (Stubbs, 1983), understatement (Hübler, 1983), tentativeness (Holmes, 1983), vagueness (Myers, 1996). She tends to use the term *hedges* “to refer to devices or features that bring about indirectness, tentativeness, vagueness, understatement, and mitigation in statements” (Prasithratsint, 2015 p. 2)

Referring to Skelton (1988), Crompton (1997, p. 274) describes hedges as commentative language serving the function of modulating propositions highlighting its evaluative feature in research writing as opposed to the factuality of propositions shared by the discourse community. To identify hedges Crompton (1997, p. 284) proposes analysing sentence patterns instead of individual words, although he admits that “the identification of certain commonly employed words might be a starting point for corpus-based studies of the phenomenon”.

In comparison to Crompton, also Biber (2006, p. 98) deals with the assessment or evaluation role of hedging noting that “many of the lexico-grammatical features in English can be used to indicate the personal stance of the speaker or writer: personal feelings, attitudes, value judgments, or assessments”. As a result, the following structural categories may be set up: modal verbs, stance adverbs and stance complement clauses which can be further divided into semantic categories.

Findings in literature indicate that hedging appears to be a convention of using linguistic devices to express hesitation or uncertainty, to distinguish claims from facts as well as to demonstrate politeness and indirectness. Although researchers mostly agree on the

classification of linguistic devices as hedges, their semantic categories usually reflect what attributes they consider to be of primary importance. Consequently, mitigation attributes denote *bushes*, *hedges* and *shields* (Caffi, 1999 cited in Fraser, 2010); commitment of the speaker to the truth of the propositional content conveyed is expressed by *approximations* and *shields* (Prince et al., 1982 cited in Fraser, 2010), whereas accuracy, indecisiveness and generalisations are designated by *probability*, *indetermination* and *approximation* (Prasithrathsint, 2015). Taking previous research into consideration the author of the paper will apply the semantic categories of probability, indetermination and approximations when analysing the linguistic devices of hedging since they appear to comprise the most comprehensive semantic framework.

Research method

Research was carried out by corpus analysis. One of the corpora contained research articles published by mainly non-native speakers of English other than Hungarian in prestigious international journals of the Elsevier group. Access to articles was provided by Science Direct. The other corpus was made up of nine articles published by Hungarian researchers in English in the journal *Financial and Economic Review*, one of the most widely read economic and financial scientific journals in Hungary with a large readership abroad edited and published by the National Bank of Hungary (<https://hitelintezetiszemle.mnb.hu>).

For analysis the articles were cleared by removing figures, tables and references as do not contain any elements from which hedging as a rhetorical device could be investigated. The cleared files were converted into the required format (.txt), then analysed in terms of frequency occurrence of the preselected items which were based on works in the literature review as well as on lists set up by practitioners (e.g. Andy Gillet, 2019 see uefap.com; Bailey, 2006).

	Corpus 1	Corpus 2
Sources	<ul style="list-style-type: none"> • Accounting Forum (3) • Journal of Contemporary Accounting and Economics (1) • Business Research Quarterly (1) • Journal of Financial Intermediation (1) • Government Information Quarterly (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Financial and Economic Review
Size	75,320 words (tokens)	69,914 words (tokens)
Authors' nationality	UK, US, French, Spanish, Italian, German, Danish/Norwegian	Hungarian

Table 1: The characteristics of the two corpora

Discussion and Results

Following Prasithrathsint (2015) the linguistic markers of hedging were grouped into the semantic categories of probability, indetermination and approximation and analysed according to their syntactic features. Based on findings in literature the linguistic structures searched were classified into following categories: introductory or certain lexical verbs, certain modal verbs, adverbs of frequency, modal adjectives, modal adverbs, stance adverbs, stance adjectives, stance nouns and modal nouns.

The categories presented in *Table 2* attempt to synthesize the theoretical foundations of previous approaches. It is, however, worthwhile to note that in many cases linguistic devices are not designated uniformly. Even the semantic categories of probability, indetermination and approximation are sometimes difficult to distinguish as they may overlap each other. It may also be surprising that in certain works hedges include expressions like *clear*, *clearly*, *obvious*, *obviously*, which are regarded by the author of this paper as boosters and as a result, they will be excluded from the investigated items.

The semantic categories may be defined in the following way:

- **Probability:** the quality or state of being probable; the extent to which something is likely to happen or be the case (google.com); the level of possibility of something happening or being true (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/probability>).
- **Indetermination:** the state of being uncertain or undecided (google.com); indeterminate: lacking clarity or precision, as in meaning; vague (<https://www.thefreedictionary.com/indetermination>).
- **Approximation:** a value or quantity that is nearly but not exactly correct (google.com); the quality or state of being close or near, an approximation to the truth (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/approximation>).

Linguistic structures	Probability	Indetermination	Approximation
Introductory or certain lexical verbs		<i>suggest, appear, seem, indicate, imply, believe, think, assume, doubt, attempt, seek, claim</i>	<i>tend,</i>
Certain modal verbs	<i>may, might, could, would</i>		
Adverbs of frequency		<i>sometimes, somewhat</i>	<i>often, usually, generally, primarily, typically</i>
Modal adjectives	<i>possible, likely, less likely, unlikely, potential</i>		
Modal adverbs	<i>probably possibly, perhaps, maybe, potentially</i>		
Stance adverbs		<i>seemingly</i>	
Stance adjectives		<i>certain, uncertain, unclear, less + adjective</i>	
Stance nouns		<i>assumption, claim, indication, less + noun, uncertainty</i>	<i>tendency</i>
Modal nouns	<i>likelihood, probability, possibility, potential</i>		

Table 2 Linguistic structures according to semantic categories

Regarding the overall use of hedging devices, the difference between the two corpora seems almost identical, which suggests that the authors of the papers are consciously apply this strategy and have a high level of proficiency regardless of their nationalities (Table 3).

	Corpus 1	Corpus 2
Size	75,320 words (tokens)	69,914 words (tokens)
Hedging	941	867
Hedges per 1000 words	12.5	12

Table 3 Linguistic structures according to semantic categories

The comparison of the two corpora (Table 4) indicates that in terms of the total counts the frequency occurrence of probability hedging is quite similar. The most frequently used markers are the modal verbs *may, would* and *could*. They are followed by the modal adjectives,

potential and *possible*. By contrast, modal nouns e.g. *likelihood*, *possibility* and *probability* (the latter only in case of Corpus 1) show a low occurrence.

It is also worthwhile to note that with respect to the modal adjectives *likely* and *unlikely* the two corpora indicate larger differences as these items are more prevalent in Corpus 1. On the whole, we may state that the differences in frequency occurrence may be attributed to author's preferences.

Markers of probability hedging	Corpus 1	Corpus 2
could	40	33
likelihood	4	6
likely	40	11
may	195	250
maybe	0	1
might	12	7
perhaps	1	1
possibility	3	9
possible	23	37
possibly	3	0
potential	30	32
potentially	8	6
probability	10	24
probably	2	6
unlikely	10	1
would	80	56
	453	480

Table 4 Markers of probability hedging

Markers of indetermination (Table 5) largely differ from each other both in terms of the total counts and author's preferences. Except for the verb *appear*, introductory or certain lexical verbs, e.g. *claim*, *imply*, *indicate*, *seek* and *suggest* are more widely used in Corpus 1. The verbs *assume* and *seem* demonstrate similar occurrence. Except for the noun *assumption* in Corpus 2, stance nouns, e.g. *indication*, *uncertainty* are less widely used. Likewise, adverbs of frequency *sometimes* and *somewhat* also show a low rate of use.

Markers of indetermination	Corpus 1	Corpus 2
appear	2	20
assume	29	29
assumption	10	24
attempt	15	10
believe	6	11
certain	38	41
claim	29	8
doubt	4	1
imply	17	7
indicate	23	15

indication	6	3
less	70	37
seek	19	4
seem	15	16
seemingly	1	1
sometimes	6	7
somewhat	2	2
suggest	58	16
think	5	6
uncertain	2	3
uncertainty	9	9
unclear	2	1
	368	271

Table 5: Markers of indetermination

Markers of approximation (Table 6) constitute the smallest group of hedges with almost the same counts. From adverbs of frequency the word *often* has the highest occurrence followed by *typically* and *generally*. Even the lexical verb *tend* is given a relatively high preference in both corpora.

Markers of approximation	Corpus 1	Corpus 2
generally	17	7
mostly	5	14
often	28	30
primarily	2	12
tend	19	16
tendency	6	1
typically	16	26
usually	10	10
	103	116

Table 6 Markers of approximation

Figure 1 demonstrates hedges with the highest occurrence in the examined corpora. The modal verb *may* well exceeds from the list scoring more than three times as high than *would*. Markers of probability including *may*, *would*, *could*, *potential*, *possible* and *likely* account for the majority of hedging devices. Indetermination markers comprise, first of all, lexical verbs, out of which *suggest* is the most widespread, followed by *assume*, *indicate*, *claim* and *seem*. Among markers of approximation *often* and *typically* turn up in the highest number. With the exception of the leading modal verbs *may* and *would*, the other devices present a smaller deviation from each other with respect to frequency occurrence.

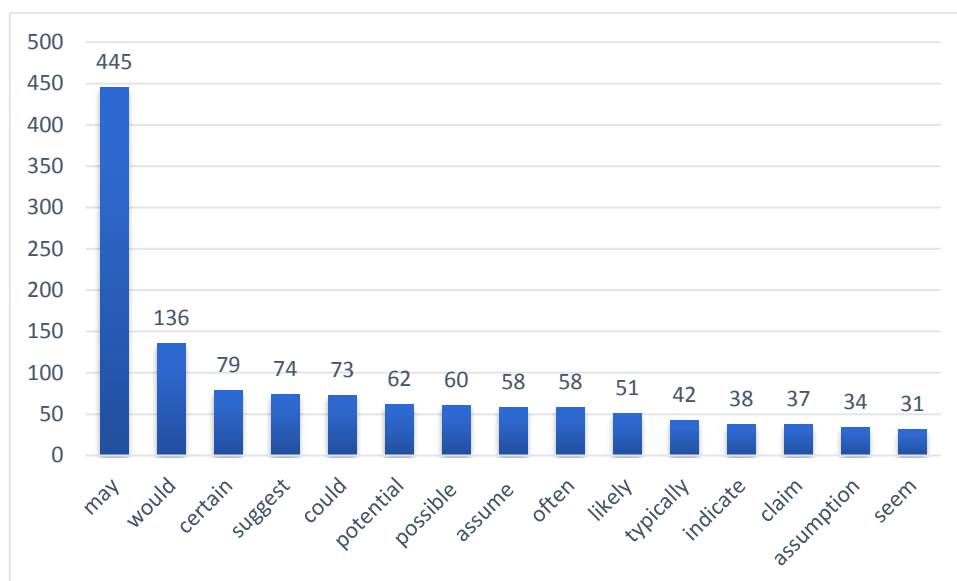


Figure 1 Hedges with the highest frequency occurrence in Corpus 1 and Corpus 2

The following part illustrates hedging according to the chosen semantic categories.

Sample sentences for probability

- While normative and cultural-cognitive pressures are **likely** to be important in the local institutional contexts of subsidiaries, given the need for intraorganizational legitimacy, it is also **possible** that there **may** be mimicry between subsidiaries (Corpus 1).
- The use of futures contracts over forward contracts **may** be rationalized as a means of insulating customers against the credit risk of an intermediary (Corpus 2).
- Most of the central banks and regulators warn about **potential** risks (Corpus 2).

Sample sentences for indetermination

- Since the consequences of **certain** decisions can be severe, clients will **seek to** present their case and arguments before decisions are made (Corpus 1).
- One key **assumption** in our analysis is that the bank's failure will disrupt (liquidity) service provision to depositors (Corpus 1).
- The financial variables **seem to** have stronger coherence with GDP in the medium term rather than the short term (Corpus 2).
- Our findings **suggest** that the use of technology **seems to** have a habitual effect on SLBs (Corpus 1).

Sample sentences for approximation

- He thus justifies the way financial regulatory authorities **tend to** move from sanction policies towards positive incentives (Corpus 2).
- The study finds that citizens in Europe, Asia, Africa, Canada and Latin America are **generally** more concerned compared to Americans (Corpus 1).

It may also happen that markers of different semantic categories are used in one sentence.

- In relation to the expansions of the EURACE model it **often** happens that so many **assumptions** are included in it at once that the economy is able to show major fluctuations even in a short time (Corpus 2).

- The aforementioned examples **suggest** that by using various techniques it is **possible** to make DSGE models much more realistic, and researchers are working to create models in which both monetary and macro-prudential policies can be analysed (Corpus 2).

When combining a modal verb with a lexical one it may come to double hedging.

- The flow of labour force, capital and technology **may** be accompanied by a major improvement in efficiency, while the development of the transport infrastructure **may** also **appear** as a competitiveness improving factor (Corpus 2).

Taking the above findings into consideration, we may state that in spite of the almost identical occurrence per 1000 words per corpus, the most striking difference between the two corpora may be detected with reference to the more diverse use of indetermination markers in case of Corpus 1. However, it might be wrong to conclude that the less diverse use of indetermination hedges could be associated to any lack of proficiency. At this level, the type and occurrence of hedging use may also be associated to authors preferences and style. However, in case of a drastic difference in the use of hedging might be associated with the lack of proficiency.

Conclusion

The paper has dealt with the use of tentative language in research articles with the help of corpus analysis. The comparison of the two corpora containing research articles on economic topics has revealed that there is almost no difference in the use of hedging between the articles in prestigious international journals and those in a high-standard Hungarian journal with European scope. Dissimilarities are related only to the diversity of use, which may be traced back to authors' preferences.

Although the present paper is limited to investigating tentativeness in economic research articles, the study may serve as a basis for further research into the types and frequency occurrence of hedging markers across different disciplines.

The research findings may have some practical considerations for teaching EAP. Non-native speakers of English should be made aware of the importance of hedging in academic discourse. One way of doing it could be comparing statements with and without hedges. Removing the hedging devices will change the meaning of the sentence and the author's voice with respect to truth of the statement. Sentences without hedges will sound strong and direct being the author fully determined about the truth content of his utterance.

Academic writing requires authors to make their position clear. This is often called their voice or claim. Sharing the views of Gillett et al. (2009. p. 205) "it is not enough to simply describe a situation or recall the facts; you need to take a stance or position yourself in relation to the situation or the facts". Authors' voice in academic papers may reflect confidence, relationships and the strength of their claims. Hedging as a conventional rhetorical device in academic discourse assists non-native speakers to express their thoughts by showing their stance to the statements, the acquisition of which should be encouraged by awareness raising.

Literature:

BAILEY, S. 2006. *Academic Writing*. London-New York: Routledge.

BIBER, D. 2006. Stance in spoken and written university registers. In: *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 5, p. 97 – 116.

CAFFI, C. 1999. On mitigation. In: *Journal of Pragmatics*, vol. 31, p. 881 – 909.

CROMPTON, P. 1997. Hedging in academic writing: Some theoretical problems. In: *English for Specific Purposes*, vol. 16/4, p. 271 – 287.

- DUDLEY-EVANS, T. 1994. Academic text: The importance of the use and comprehension of hedges. In: *Asp ONLINE*, 5-6/1994, p.131 – 139.
- FRASER, B. 2010. Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: *GUNTHER, K. G., MIHATSCH, W., SCHNEIDER, S. (eds) New Approaches to Hedging*. Emerald Group Publishing Limited. p. 16 – 33.
- GILLETT, A. 2019. *Using English for Academic Purposes for Students in Higher Education*. <http://www.uefap.com/>
- GILLETT, A. et al. 2009. *Successful academic writing*. Pearson.
- HINKEL, E. 2005. Hedging, Inflating, and Persuading in L2 academic writing. *Applied Hobbs*:
- HOLMES, J. 1983. The functions of tag questions. *English Language Research Journal* 3, p. 40 – 65.
- HOUSE, J., KASPER, G. 1981. Politeness markers in English and German. In: COULMAS, F. *Conversational Routine*. Berlin: De Gruyter Mouton p. 157 – 186.
- HÜBLER, A. 1983. *Understatements and Hedges in English*. John Benjamin Publishing Company.
- HYLAND, K. 1998. 'Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge'. In: *Text*, 18 /3, p. 349 – 82.
- KLIMOVA, B. 2014. Using tentative language in English. In: *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 116, pp. 661 – 663.
- LAKOFF, G. 1973. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: *Journal of Philosophical Logic*, vol. 2. p. 458 – 508.
- MKHITARYANA, Y., TUMANYAN, S. 2015. On Differences in the Use of Hedging in English and Armenian Academic Discourse. In: *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, vol. 197 p. 2506 – 2511.
- MYERS, G. 1996. Strategic vagueness in academic writing. In: *VENTOLA, E., MAURANEN, A. Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins, p. 117 – 135.
- PEACOCK, M. 2008. A cross-disciplinary comparison of boosting in research articles. In: *Corpora*, vol. 1/1, p. 61 – 84.
- PRASITHRATHSINT, A. 2015. Linguistic markers and stylistic attributes of hedging in English academic papers written by native and non-native speakers of English. In: *MANUSYA, Journal of Humanities*, vol. 18/1, p. 1 – 22.
- PRINCE, E. et al. 1982. On hedging in physician-physician discourse. In: *DI PIETRO, R. J. (ed.) Linguistics and the professions*. Proceedings of the second annual Delaware symposium on language studies. Norwood, NJ: Ablex, p. 83 – 97.
- QUIRK, R. et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- SELINKER, L. 1979. On the use of informants in discourse analysis and language for specialized purposes. In: *Iral*, vol. 17, p. 189 – 215.
- SKELTON, J. 1988. The care and maintenance of hedges. In: *ELT Journal*, vol. 41, p. 37 – 43.
- STUBBS, M. 1983. *Discourse Analysis*. University of Chicago Press.
- VARGA KISS, K. 2018. How to improve the academic literacy of subject teachers – a new challenge for an ESP instructor. In: *Lingua et vita*, 13, p. 89 – 94.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Didaktika a metodika/Katalin Varga Kiss

ZADEH, L. 1965. Fuzzy Sets. In: *Information and Control*, vol. 8, p. 338 – 353

Sources:

<https://hitelintezetiszemle.mnb.hu>
<https://www.sciencedirect.com/>

Contact:

Dr. Katalin Varga Kiss PhD
Széchenyi István University
Centre of Foreign Languages
Egyetem tér 1, 9026 Győr
Email: kathykis@sze.hu

PARASÍNTESIS EN LA ENSEÑANZA DE ELE DE LOS ESTUDIANTES ESLOVACOS

PARASYNTHESIS IN THE TEACHING OF SPANISH LANGUAGE TO SLOVAK STUDENTS

MONIKA KORGOVÁ

Resumen

Nuestro objetivo es reflexionar sobre la relevancia de la enseñanza explícita de la parasíntesis como proceso derivativo en los manuales de ELE. Se trata de un mecanismo minoritario frente a la sufijación y prefijación que, no obstante, sigue siendo productivo en el español actual. De acuerdo con la propuesta de Martín García (2014), esbozamos un modelo de cómo podría estar introducido el tema de la parasíntesis en los manuales de ELE destinados a los aprendices eslovacos. También tomamos en cuenta las ideas de Liptáková (2016) sobre la interacción mutua entre la lengua materna y la extranjera: aparte de la influencia de la primera sobre la segunda, en cierta fase de aprendizaje también los conocimientos explícitos de la lengua extranjera ayudan a los estudiantes profundizar y reanalizar sus conocimientos de la lengua materna.

Palabras clave: enseñanza de ELE, parasíntesis, confijación, relaciones interlingüísticas.

Abstract

Our objective is to reflect on the relevance of the explicit teaching of parasynthesis as a derivative process in Spanish textbooks. The parasynthesis present a minority mechanism compared to suffixing and prefixing that, nevertheless, continues to be productive in current Spanish. In accordance with the proposal of Martín García (2014), we sketch a model of how the topic of parasynthesis could be introduced in the Spanish textbooks for Slovak learners. We also take into account the ideas of Liptáková (2016) on the mutual interaction between the mother tongue and the foreign language: apart from the influence of the first on the second, in a certain phase of learning, explicit knowledge of the foreign language helps students to deepen and reanalyse their knowledge of the mother tongue.

Keywords: teaching Spanish as foreign language, parasynthesis, confixation, interlinguistic relations.

Introducción

Múltiples estudios tanto teóricos como prácticos ponen de relieve la importancia de la enseñanza explícita de la formación de palabras en las clases de ELE (Lavale Ortiz, 2013; Sánchez Gutiérrez, 2013; Marcos Miguel, 2013; Bowers y Kirby, 2010; Minguell y Masih, 2011 por mencionar algunos). A través de los procesos de identificación, de relación y de significación de los morfemas —elementos constitutivos de la palabra— se llega a un conocimiento más profundo las palabras. La descomposición morfológica permite no solo relacionar palabras derivadas con sus bases, sino también agruparlos según los afijos derivativos y observar las relaciones que establecen afijos con las bases a las que se añaden. Al mismo tiempo, se hace posible ubicar cada palabra compleja en la familia morfológica, donde todos los miembros comparten la misma base. Todas estas operaciones llevan a un almacenamiento de palabras más profundo y estable dentro del lexicón mental. Las investigaciones sobre el lexicón mental muestran que las palabras almacenadas en nuestra

mente guardan relaciones de diferente tipo (relaciones del carácter gramatical, asociaciones al nivel semántico, etc.), es decir, no se alinean una tras otra como en un diccionario. Por tanto, el desarrollo de los conocimientos de la morfología léxica puede contribuir de una manera considerable a la enseñanza de una lengua extranjera.

Además, se ha demostrado que el acceso a las palabras almacenadas se realiza o directamente, por memorización, o indirectamente, por computación. Principalmente, son las palabras del uso frecuente junto con las palabras simples que se memorizan y evocan directamente. Por otro lado, en el procesamiento de las palabras de estructura compleja y de las palabras usadas con menor frecuencia, se activa el proceso de computación (cfr. Sánchez Gutiérrez 2012, Martín García 2014).

Zhang y Koda (2002) observaron que la conciencia morfológica en la lengua extranjera L2 «was a result of the joint effects of learners' L2 lexical exposure and L1 morphological experience». Actualmente, varios gramáticos y autores acentúan la importancia de enseñar las lenguas extranjeras en relación con la enseñanza de la lengua materna, y no separarlas como era y sigue siendo habitual (cfr. Liptáková, 2016). Liptáková (ídem., p. 126), a su vez, advierte de que, en cierta fase de aprendizaje, la L2 llega a tener impacto sobre la L1: «los conocimientos explícitos adquiridos en la enseñanza de la lengua materna se convierten en punto de referencia para entender los mecanismos y las reglas de la lengua extranjera, pero al mismo tiempo hacen avanzar otros conocimientos sobre la misma lengua materna; los conocimientos explícitos de la lengua extranjera dan la posibilidad de concienciar sobre las características de la lengua materna»¹.

¿Por qué enseñar la parasíntesis en las clases de ELE?

La parasíntesis suele definirse como un mecanismo lexicogenético donde sobre la base nominal operan dos procesos derivativos de manera simultánea sin que exista la fase intermedia:

[des- + alma + -do] ≠ [*desalma + -do] ni [des- + *almado]

Se distingue la parasíntesis por afijación y la parasíntesis por composición (en español apenas productiva actualmente, cfr. Serrano Dolader 1995). En el presente estudio trabajamos con el primer tipo de la parasíntesis que sigue siendo productivo en el español actual. Los eductos más numerosos son los verbos en *-ar*, *-ecer*, *-izar* y adjetivos en *-do*. Los prefijos que entran en este proceso lexicogenético con mayor frecuencia son prefijos *a-*, *en-* y *des-*. Semánticamente se trata en su mayoría de los verbos causativos de cambio de estado (*achular*, *engordar*, *desbravar*), aunque en el caso de los verbos denominales, el significado viene determinado por uno de los valores del sustantivo base. Por tanto, estos verbos no denotan exclusivamente el cambio de estado. Suele distinguirse el valor instrumental en verbos como *acuchillar*, *despinzar* —la base presenta un instrumento con el que se realiza la acción expresada por el verbo—, o el valor ornativo en verbos del tipo *amueblar*, *abovedar*, *acharolar*.

A primera vista podría parecerse que los parasintéticos presentan un grupo bastante heterogéneo y variable como para ser enseñados en una clase de ELE. Sin embargo, los verbos deadjetivales como *acortar*, *enfriar* presentan regularidades que facilitan su introducción en la clase, incluso en niveles menos avanzados. Primero, son parafraseables como “hacer adquirir cualidades del adjetivo”; la estructura morfológica es siempre la misma: [prefijo + adjetivo + sufijo] y en la mayoría de los casos es bien transparente. Igualmente, los adjetivos parasintéticos de estructura [*a-* + adjetivo/sustantivo + *-do*] son interpretables por un significado general y regular “que tiene forma de la base / adquiere alguna cualidad de la

¹ La traducción es nuestra.

base”, *afrancesado*, *atigrado*, *aperlado*. Los verbos denominales en *en-*, cuya base señala objetos en los que se puede localizar algo/alguien (*encarcelar*, *enjaular*, *embotellar*), son parafraseables como “poner algo en la base”. De la misma manera pueden incorporarse en la enseñanza los verbos privativos deadjetivales en *des-* que designan la pérdida de la cualidad expresada por el adjetivo base (*desbravar*, *descatolizar*).

Por medio de los ejercicios adecuados, enfocados en la identificación morfológica y la asociación semántica se puede llegar a un efectivo almacenamiento de las formaciones parasintéticas por computación, a una fácil comprensión en un texto desconocido y, por ende, a una evocación y/o creación productiva de formaciones nuevas. Además, este tipo de enseñanza resulta útil también para la sintaxis. Las oraciones *El policía metió un asesino en la cárcel* y *El policía encarceló un asesino* evidencian la proyección de uno de los argumentos dentro del cuerpo del verbo parasintético.

La parasíntesis, aunque presenta un mecanismo derivativo minoritario frente a los más frecuentes (prefijación, sufijación o composición), sigue siendo productiva en el español actual. Su enseñanza contribuye, evidentemente, al enriquecimiento del vocabulario; su importancia se hace aún más plausible en los casos cuando algún verbo o adjetivo no se encuentran lematizados en diccionarios.

En el caso de los estudiantes eslovacos, se ofrece la posibilidad de contrastar los verbos parasintéticos con sus equivalentes en eslovaco. El sistema eslovaco dispone de un proceso casi idéntico tanto morfológica como semánticamente. Por la llamada confijación se derivan los verbos causativos de cambio de estado, que se proyectan en la misma estructura que los parasintéticos, [prefijo + base + sufijo]: *skrátit’* (*acortar*), *zmenšit’* (*aminorar*), *sčerveniet’* (*enrojecer*), por ejemplo. La equivalencia no se da en todos los casos, obviamente, puesto que el eslovaco cuenta con un aparato afijal más rico, de ahí que los paradigmas de confijación resulten más numerosos en comparación con el español. A pesar de ello, al explicar el tema y al reflexionar sobre la estructura de los parasintéticos españoles, se ofrece la posibilidad de aprovecharse de los conocimientos que los estudiantes del eslovaco deberían tener. Liptáková (2016, p. 123) hipotetiza al respecto: «*El tratamiento explícito, metalingüístico de la lengua materna debería presentar el punto de referencia para la enseñanza explícita de los mecanismos y reglas de la lengua extranjera*». Sin embargo, según nuestra experiencia, la confijación como un proceso marginal apenas llega a explicitarse y a practicarse en las clases de la educación primaria o secundaria, de manera que los estudiantes conocen las palabras y su significado, pero ya no el fondo teórico, ni son conscientes de la estructura morfológica, ni de las relaciones que estas relaciones puedan guardar. Vemos en esta cuestión un motivo más para introducir la enseñanza de la parasíntesis en las clases de ELE de los estudiantes eslovacos. El desarrollo del conocimiento morfológico a través de la instrucción explícita tendría sus implicaciones tanto en el español como lengua extranjera como en el eslovaco como lengua materna.

Parasíntesis en manuales de ELE

En un análisis reciente (Korgová, Reichwalderová 2020) constatamos que los temas de la morfología derivativa apenas están tratados en los manuales de ELE publicados por autores checos y eslovacos. Las mismas conclusiones presentaron los autores sobre los manuales publicados por editoriales españolas (Sánchez Gutiérrez, 2014; Sanmiguel Mariño, 2011). No sorprende por tanto el hecho de que la parasíntesis como concepto no se introduce en ninguno de ellos². Sin embargo, unos pocos manuales hacen hincapié en los verbos de estructura parasintética, aunque se presentan como verbos prefijados. Prokopová (2000) y Ulašín (2009)

² Nos referimos a los ámbitos checo y eslovaco partiendo del estudio cuyos resultados presentamos en Korgová, Reichwalderová (2020).

incluyeron en las exposiciones gramáticas los verbos en *en-/em-*, definiéndolos como verbos que ponen una entidad en un estado o en un lugar sin explicitar el tipo de la base y los sufijos que pueden entrar en esta formación. Para practicar el tema, Prokopová ofrece un ejercicio (p. 325) en el que el estudiante debe adivinar el significado del verbo en *en-/em-* e identificar la base. Ulašín esbozó solamente un ejercicio (p. 190) de completar el verbo con el prefijo adecuado. El estudiante debe elegir entre *re-*, *des-* y *en-/em-*, puesto que estos prefijos van introducidos juntos en la parte teórica. Mientras que en Prokopová al menos se activan la segunda y tercera fase conforme al modelo que propone Martín García (2014)³, en Ulašín el aprendiz se ve obligado resolver el ejercicio consultando bien ejemplos ofrecidos en la exposición teórica, bien algún diccionario, o activar su vocabulario memorizado. Para que la teoría y práctica tengan por resultado el procesamiento de verbos por computación —y así un almacenamiento más profundo— habría hecho falta de explicitar que: 1) son dos tipos de la base, sustantivos y adjetivos, sobre los que pueden derivarse los verbos; 2) la base determina el significado del verbo: a) los verbos deadjetivales expresan cambios de estado (*enfriar*, *engordar*, *entristecer*); b) la base sustantiva designa I) el lugar donde se coloca algo/alguien (*enjaular*, *embarcar*, *encarcelar*) o la entidad colocada (*enharinar*, *envinagrar*) o II) el cambio de estado psíquico o físico (*apasionar* *enamorar*); 3) igualmente son dos tipos de sufijos que pueden combinarse con el prefijo: *-ar* y *-ecer*, *-ecer* tiene mayor vitalidad en los verbos deadjetivales; 4) la diferencia entre *en-* o *em-* tiene meramente carácter fonológico (*em-* es una variante, un alomorfo de *en-*). En la parte práctica podría haberse empezado con la identificación de los prefijos, luego de los sufijos y de la base, es decir, hacer que los estudiantes se fijen solo en la estructura. En esa fase podría haberse incluido también un ejercicio para darse cuenta del cuerpo fónico del que prescinde una u otra variante del prefijo *en-*. Otro ejercicio se habría enfocado en el hecho de relacionar la base con el verbo correspondiente. Podría haberse seguido con el agrupamiento según a) la forma del prefijo, b) el tipo de sufijo, c) la categoría léxica de la base (adjetivo/sustantivo), d) la categoría semántica de la base (estado, lugar, objeto) y, por último, e) en función de la paráfrasis que comparten. Proponemos ejercicios concretos en el apartado siguiente.

Algunos libros (incluidos los dos mencionados hasta ahora) incluyen en su temario gramático también el prefijo *des-*, pero solamente en relación con los antónimos morfológicos, es decir, se alude a *des-* únicamente como al prefijo con valor negativo, mientras que este prefijo presenta uno de los afijos más polisémicos. En los parasintéticos expresa la privación (*descabezar*, *descamisar*), la salida de un estado (*desmoralizar*) o de un lugar (*desterrar*, *destronar*), entre otros valores.

Una propuesta de cómo enseñar los derivados parasintéticos

Martín García (2014, pp. 66-70) propone un modelo que incluye cuatro fases en las que debería organizarse la enseñanza de la morfología derivativa para que resulte lo más eficaz posible: 1) reconocimiento de la forma derivada; 2) identificación de constituyentes; 3) asignación de significado a cada constituyente y 4) producción de formas. Los primeros dos pasos son complementarios y deberían efectuarse ya desde el inicio del aprendizaje: «*Es necesario un entrenamiento previo para identificar los constituyentes desde los primeros niveles, en los cuales resulta de gran utilidad aprovechar la transferencia de L1, de modo que el estudiante pueda activar el procesamiento de las palabras por computación (fases de reconocimiento e identificación): it. musculoso / esp. musculoso, ing. humanize / esp. humanizar*» (íbid., p. 66). En el caso de la parasíntesis, la transferencia de L1 (eslovaco) se hace posible en el nivel morfológico, puesto que verbos parasintéticos (término español) y

³ Presentamos el modelo de Martín García ya en Korgová, Reichwalderová (2020) y volvemos a exponerlo brevemente en el siguiente apartado del presente trabajo.

verbos confijados (término eslovaco) representan el mismo fenómeno, comparten tanto la estructura [prefijo + base + sufijo] como el valor causativo. A pesar de que en las dos lenguas se trata de procesos complejos que requieren ciertos conocimientos del carácter morfológico y léxico, opinamos que las fases de identificación y reconocimiento podrían iniciarse ya en el nivel A2, relacionando adjetivos con verbos correspondientes de dos tipos de estructura: I. [*a-* + adjetivo + *-ar*]: *barato - abaratar, corto - acortar, claro - aclarar, feo - afear, vivo - avivar* y II. [*en-/em-* + adjetivo + *-ecer*]: *pobre - empobrecer, rico - enriquecer, sordo - ensordecer, viejo - envejecer, pálido - empalidecer*. En este nivel nos parece útil trabajar también con los equivalentes eslovacos con el motivo de activar la conciencia morfológica en español por medio de la transferencia del eslovaco. A nuestro modo de ver, a través del reconocimiento de la relación morfológica y semántica entre la palabra simple y derivada en eslovaco (*krátky - skrátiť, jasný - ob/vy/ujasniť, škaredý - zoškarediť*, etc.) se efectuaría el mismo proceso en español con mayor eficiencia. Podrían incluirse ya en este nivel también los verbos del tipo *desnacionalizar*. Los estudiantes los reconocerán fácilmente debido al carácter y la actualización internacional del paradigma. En el eslovaco aún está percibido como un paradigma extranjero —los verbos *denacionalizovať, demoralizovať* son préstamos—, no obstante, van apareciendo poco a poco las creaciones sobre las bases autóctonas (*deharabinizovať*).

La introducción más extensa (aunque no completa) del fenómeno parasintético debería dejarse para el nivel B1, donde suponemos un mayor grado de conocimiento léxico, necesario para la identificación y reconocimiento de la base, así como para la asignación o deducción del significado de las formaciones parasintéticas. No obstante, el procesamiento de las voces parasintéticas resultaría difícil y poco eficaz sin previo entrenamiento del conocimiento morfológico, iniciado ya desde los primeros niveles.

Una vez familiarizado el estudiante con los esquemas [*a-* + adjetivo + *-ar*] y [*en-/em-* + adjetivo + *-ecer*] —y algo más avanzado en su nivel de español—, puede seguir conociendo otras estructuras parasintéticas. Sugerimos continuar con los paradigmas [*a-* + sustantivo + *-ar*], [*en-* + adjetivo/sustantivo + *-ar*], [*des-* + adjetivo/sustantivo + *-ar/-izar*], exponiendo los valores semánticos más productivos y regulares para cada uno. Se trata de estructuras más frecuentes donde pueden observarse ciertas generalizaciones en cuanto al significado. Con el paradigma [*a-* + adjetivo/sustantivo + *-ar*] guarda estrecha relación el paradigma adjetival [*a-* + adjetivo/sustantivo + *-do*] que resulta ser un esquema muy productivo desde el español medieval hasta hoy día y muy regular en cuanto al significado. Para contextualizar las voces parasintéticas dentro de unidades de un libro de español se ofrecen temas que traten cambios de estado. Podrían incorporarse textos, vídeos, audios u otras actividades que hablen de cambio de estado psíquico (*enamorar, desesperar, desmoralizar*), cambio de estado físico (*engordar, empalidecer, ablandar, deshuesar*), cambio de lugar (*aprisionar, encarcelar, desterrar*) u otros tipos de cambios (*aculturar, afrancesar, descatoalizar*).

A continuación, esbozamos los ejercicios de acuerdo con la propuesta de Martín García (2014). Los proyectamos de tal manera que el aprendiz mismo saque conclusiones teóricas y encuentre los equivalentes eslovacos. El objetivo de la primera fase de identificación es reconocer que ciertas palabras mantienen entre sí una relación formal. El siguiente paso —reconocimiento— es identificar los constituyentes que se repiten en las palabras, sea en la posición de la base o sea en el lugar del prefijo o sufijo, sin olvidar la posibilidad de la concatenación de los sufijos y su capacidad transcategorizadora.

1. a) Relaciona las palabras del primer recuadro con las del segundo:

<i>plato, harina, cajón, costumbre, calor, tigre, colorante, flauta, terciopelo, grasa, hueso, carril, crema, cárcel, amor</i>
--

atigrado, acalorar, acostumbrarse, encajonar, enharinar, emplatar, desamorar, aflautado, aterciopelado, desgrasado, deshuesar, descarrilar, descremado, encarcelado

b

Organiza las palabras del segundo recuadro en grupos a base de los elementos compartidos:
I) los prefijos, II) los sufijos.

2. Organiza las palabras del recuadro en familias morfológicas (grupos de palabras que comparten la misma base).

atigrarse - descarrilamiento - amor - huesudo - encarcelamiento - crema - amoroso - enharinar - aflautar - caluroso - encajonar - carcelero - descremado - emplatado - acostumbrado - tigresa - desgrasante - acaloramiento - descremadora - encajonado - deshuesado - grasiento - descarrilado - aflautado - desgrasar - calor - desamorar - platillo - flauta - harina - descarrilar - cajonera - costumbre - desgrasado - acalorado - deshuesadora - cárcel - encajonamiento - encarcelado - acostumbrar - descremar - descarriladura - emplatar - tigre - acalorar - harinoso - calorífico - harinado - encajonar - costumbrismo - flautista - grasa - deshuesar - carril - cremoso - encarcelar - desamorado

3. Descompone las palabras, identificando sus bases, prefijos y sufijos:

atigrado, acalorar, acostumbrarse, encajonar, enharinar, emplatar, desamorar, aflautado, aterciopelado, desgrasado, deshuesar, descarrilar, descremado, encarcelado

4. Busca el intruso:

- a) *acostumbrar, asegurar, afrancesar, abanicar, acalorar*
- b) *encarcelar, encoger, embotellar, encapsular, encajonar*
- c) *deshuesar, descremar, desocupar, descorchar, desalmar*

Una vez entrenados el reconocimiento junto con la identificación, puede iniciarse la segunda fase – asignación de significado. Optamos por ejercicios donde se trabaja con las explicaciones y paráfrasis. En el primer ejercicio los estudiantes deben sustituir explicaciones en cursiva por uno de los verbos vistos en los ejercicios anteriores:

5. Cambie la parte en cursiva por un verbo visto en los ejercicios anteriores.

a) El cocinero *coloca en el plato* la comida pedida.

Verbo:

b) Juan *quita los huesos* al pescado.

Verbo:

c) Los alumnos *ponen* los libros *en los cajones* de sus pupitres.

Verbo:

d) Para manejar bien la masa, hay que *poner* suficiente *harina* sobre la lámina.

Verbo:

e) La comida caliente en verano me *causa* (aún más) *calor*.

Verbo:

f) Varios vagones *salieron del carril* en la curva por exceso de velocidad.

Verbo:

g) A la carne debe *quitarse la grasa* antes de la congelación.

Verbo:

h) Aún no *ha llegado a tener costumbre* de vivir allí.

Verbo:

Aterciopelado, atigrado, aflautado son participios parasintéticos —y muy productivos— que se usan a menudo como adjetivos que expresan un acercamiento o realización de una de las cualidades de la base. Incluimos, por tanto, un ejercicio similar al del anterior para asignar el significado a los adjetivos parasintéticos.

6. Sustituye la parte en cursiva por uno de los adjetivos del recuadro:

aterciopelado, atigrado, aflautado, acaramelado, anaranjado, ahuesado

- a) tela *que tiene manchas como la piel de tigre* → tela _____
- b) papel *del color amarillento parecido al color de hueso* → papel _____
- c) voz de timbre parecido al de una flauta → voz _____
- d) camisa *del color semejante al de la naranja* → camisa _____
- e) persona *que es muy cariñosa, dulce como un caramelo* → persona _____
- f) piel *suave, fina como un terciopelo* → piel _____

Al final, como una práctica más de asignación de significado puede plantearse la tarea de clasificar los parasintéticos del primer ejercicio (1a) en función de las paráfrasis generales.

7. Distribuye las palabras del recuadro de acuerdo con la paráfrasis correspondiente.

atigrado, acalorar, acostumbrarse, encajonar, enharinar, emplatar, desamorar, aflautado, aterciopelado, desgrasado, deshuesar, descarrilar, descremado, encarcelado

Adquirir (una cualidad) de la base	Poner/meter la base en algo	Poner/meter algo/alguien en la base	Quitar la base

Al extender este ejercicio por la pregunta: ¿Conoces más palabras de la misma estructura que expresen el mismo significado?, pasamos a la última fase que consiste en la propia creación de palabras. En ella es preciso dar cabida de tales fenómenos como bloque léxico o restricciones en distribución. Es probable que los estudiantes lleguen a producir palabras posibles pero inexistentes o palabras bloqueadas. No obstante, «*en el proceso de adquisición de L2, como en L1, debe considerarse la sobregeneración como un hecho positivo que pone de manifiesto el grado de conocimiento que el aprendiente tiene del proceso en cuestión*» (Martín García y Varela Ortega, 2009: 83). La fase de producción verifica si los estudiantes han interiorizado el mecanismo correctamente o no. Por tanto, la creación de una palabra posible, morfológica y semánticamente correcta, demuestra el desarrollo del conocimiento morfológico que, a su vez, lleva a la mejora de la conciencia morfológica y, por ende, a un enriquecimiento del léxico más eficaz. La actividad que proponemos:

8. a) Aquí tienes una lista de palabras. Piensa en su significado, reflexiona sobre la posible polisemia (en los sustantivos) y después crea los verbos que reflejen los valores similares a los de los ejercicios 5 y 7. Utiliza cada verbo en una oración.

Fino, barato, sucio, botón, ventaja, cultura, barco, clavo, tapón, tornillo, camino, mancha

b) A base de las palabras del recuadro, crea los adjetivos con significado ‘parecido, semejante a la base’. Explica el significado de cada uno adjetivo.

León, castaño, pizarra, perla, quijote, melocotón, canela, concha

Por último, en el caso de los estudiantes eslovacos, podemos pedirles que piensen en las palabras del eslovaco, si conocen algunas que tengan la misma estructura morfológica y expresen significados (casi) idénticos. Se supone que por medio de los ejercicios propuestos podría haberse activado la conciencia morfológica del estudiante respecto al eslovaco que hiciera evocar los verbos equivalentes como *vykostiť* (*deshuesar*), *odmastit'* (*desgrasar*), *pomúčiť'* (*enharinar*), *zjemnit'* (*afinar*), *ujistiť* (*asegurar*), *zlacnieť* (*abaratar*), *skultúrniť* (*aculturar*) y otros no equivalentes, *spochoybniť* (*poner en duda*, *endudar), *s'ťažiť* (*dificultar*), *oslobodiť* (*libertar*), etc.

En español se dan otros tipos de formaciones que presentan la estructura parasintética, pero son menos frecuentes y productivos (*aterrizar*, *compaginar*, *expropiar*, *transbordar*, etc.). Aun así, algunos de ellos podrían introducirse en niveles avanzados de B2 o C1. A partir del C1, los estudiantes podrían ir familiarizándose también con estructuras menos transparentes, con un significado ya lexicalizado, alejado del original. Sin embargo, en estos casos se requiere una explicación del carácter diacrónico, que bien presentada podría resultar interesante de manera que el procesamiento de estas voces, igualmente, se produjera por descomposición, como por ejemplo en el caso de *acostar*⁴. En otros casos, la lexicalización está determinada por factores de carácter pragmático como son el conocimiento o las creencias sobre el mundo. Por ejemplo, *desdentado*, *descarado*, *descabellado*, al caracterizar un individuo, suelen adquirir significados particulares, no deducibles de su composición formal: *deslenguado* = 'desvergonzado'; *descarado* = 'irrespetuoso'; *descabellado* = 'disparatado'. Los adjetivos positivos, es decir, los no prefijados, están bloqueados si hacen referencia a un ser humano (*un hombre *dentado*) dado que el sustantivo se considera una parte inalienable del individuo. Sí que pueden existir y modificar a los objetos inanimados (*rueda dentada*) (cfr. Varela Ortega 2018).

Los parasintéticos presentan un problema más que también hay que tener en cuenta durante la exposición y la consiguiente evaluación; algunos de ellos coexisten con la forma no prefijada o con otra parasintética. Se dan dobles como *acortar* – *cortar*, *embaldosar* – *baldosar*, *acristianar* – *cristianar*, *acaramelar* – *caramelizar*, *ablandar* – *emblandecer* que tienen el mismo significado, se usan en los mismos contextos sin diferencia alguna, el único rasgo distintivo se halla en la estructura.

A modo de conclusión

⁴ Fernández Jaén (2006:135) explica la evolución del significado de *acostar* en su estudio: «El verbo *acostarse* es un término creado a partir del latín; surge de fusionar la preposición latina *a* y el sustantivo *costa,-ae*. La preposición dota al conjunto de un marcado carácter direccional, puesto que en latín esta preposición introducía estructuras que indicaban fundamentalmente, lugar o punto de partida, lugar de donde, origen, procedencia, punto de distancia y tiempo a partir del cual. Por su parte, *costa,-ae* tenía en latín dos significados: *costilla* y *costado* de una nave o embarcación. *Acostarse*, por consiguiente, nace como un verbo relacionado semánticamente con los desplazamientos y con una parte física del cuerpo o de una embarcación, lo que activará motivaciones metafóricas muy interesantes, decisivas en su evolución. [...] comprobamos que nuestro verbo ha tenido a lo largo del tiempo los siguientes significados: *acercarse a un lugar físico*, *acercar algo a un lugar físico*, *acercarse a un lugar no físico o a un concepto*, *llegar a la costa*, *tumbarse*, *inclinarse*, *mantener relaciones sexuales con alguien*, *ladearse un edificio o construcción* y *tumbar algo o a alguien*. Algunos de estos significados están totalmente vigentes en español, otros han desaparecido completamente [...].

La parasíntesis presenta un proceso complejo y un concepto complicado que ha provocado ya bastante polémica entre los lingüistas. Sus eductos manifiestan una variedad de valores y, a su vez, la misma base puede entrar en varias estructuras —las no parasintéticas incluidas—, actualizando los mismos valores. En este artículo hemos reflexionado sobre la necesidad de su enseñanza en las clases de ELE y hemos intentado esbozar unas actividades por las que el procesamiento de las voces parasintéticas podría resultar más eficaz. Pensamos que los estudiantes no nativos deben conocer las unidades parasintéticas para que sean capaces de reconocerlas, deducir su significado al escuchar o leerlas por primera vez y almacenarlas en su lexicón mental con mayor facilidad y eficiencia. Hemos sugerido enseñar la parasíntesis a medida que los estudiantes avanzan en su aprendizaje del español. Sin embargo, para que la enseñanza resulte eficaz, es imprescindible desarrollar el conocimiento morfológico desde los niveles iniciales por medio de la instrucción explícita y aprovechando la transferencia del eslovaco como L1. Pensamos de acuerdo con Liptáková (2016) que la enseñanza de la parasíntesis en el español puede activar la conciencia morfológica en el eslovaco de manera que los estudiantes reflexionen con mayor profundidad sobre la estructura y significado de las palabras confijadas en su lengua materna.

Literature

BOWERS, P., KIRBY, J. 2010. Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. In: *Reading and Writing*, 23, p. 515 – 537.

FERNÁNDEZ JAÉN, J. 2006. Semántica cognitiva diacrónica de acostarse. *ELUA, Estudios de Lingüística*, N. 20, p. 131 – 148.

GÓMEZ MOLINA, J. R. 2009. ¿Cómo desarrollar la competencia léxico-semántica en la educación secundaria? In: *MONTORO DEL ARCO, E. T. (ed.). El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, p. 179 – 186.

KORGOVÁ, M., REICHWALDEROVÁ, E. 2020. Morfología léxica y manuales de E/LE en el ámbito eslovaco y checo: un análisis crítico. In: *KVAPIL, R. (ed.), Cudzie jazyky v premenách času X*. Bratislava: Ekonóm, p. 136 – 150.

LAVALE ORTIZ, R. 2013. La formación de verbos denominales por derivación: morfología y semántica en la clase de ELE. In: *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 12, p. 131 – 145.

LIPTÁKOVÁ, E. 2016. Čo dáva vyučovanie materinského jazyka výučbe cudzieho jazyka? In: *LLCE*, Vol. 3, Special edition, p. 116 – 128.

MARCOS MIGUEL, N. 2013. Analyzing Instruction and Learning of Derivational Morphology. In: *The Spanish Foreign Language Classroom*. Tesis doctoral. University of Pittsburgh.

MARTÍN GARCÍA, J. 2014. La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. In: *GONZÁLEZ COBAS, J., SERRADILLA CASTAÑO, A. et al. ¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, p. 57 – 72.

MARTÍN GARCÍA, J., VARELA ORTEGA, S. 2009. La prefijación en E/LE: prefijos verbales. In: *SERRANO DOLADER, D., MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y VAL ÁLVARO, J. F. (eds.). Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, p. 67 – 89.

MINGUELL, A. E., MASIH, M. I. 2011. Léxico y morfología en la enseñanza de español, lengua extranjera [en línea]. <http://ingreso.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/minguellmasih.pdf> [consultado en 30-10-2020].

SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. 2012. ¿Cómo se da la descomposición morfológica en el procesamiento léxico? Una cuestión de etapas. In: *ELUA*, 26, p. 289 – 318.

Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico. In: *Anexos de Revista de Lexicografía*, 31, p. 163 – 178.

SANMIGUEL MARIÑO, A. 2011. *Estrategias espontáneas de formación de palabras en estudiantes de ELE*. Proyecto fin de Máster, Oviedo.

SERRANO DOLADER, D. 1995. *Las formaciones parasintéticas en español*. Madrid: Arco/Libros.

VARELA ORTEGA, S. 2018. *Morfología léxica: la formación de palabras* (versión corregida y aumentada) [en línea]. <https://morforetem.wordpress.com/2018/06/25/morfologia-lexica-la-formacion-de-palabras-version-corregida-y-aumentada/> [consultado en 30-10-2020].

Kontakt:

Mgr. Monika Korgová, Ph.D.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Tajovského 40
Banská Bystrica
Emailová adresa: monika.korgova@umb.sk,

AKTUÁLNE TECHNICKÉ PROSTRIEDKY ONLINE VÝUČBY A ICH RIZIKÁ VO VZDELÁVACOM SYSTÉME

CURRENT TECHNICAL MEANS OF ONLINE TEACHING AND THEIR RISKS IN THE SYSTEM OF EDUCATION

ALEXANDRA MANDÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok poskytuje prehľad základných črt systémov na dištančné vzdelávanie, diskutuje zmenu prístupu zo strany pedagógov aj študentov k edukácií, zaujíma sa o získané údaje z praxe a ich možné interpretácie. Téma dištančného vzdelávania je aktuálnou pri prechode od klasickej formy vzdelávania do virtuálneho prostredia počítačových sietí. E-learning/M-learning realizované prostredníctvom LMS (špecializovaných softvérov) Moodle, MS Teams, Zoom, z ktorých každý má špecifické prednosti alebo nedostatky, analyzujeme aj z pohľadu výučby cudzích jazykov. Zaoberáme sa aj problémom efektívnosti vzdelávania, pretože technicky vyspelejšie formy nemusia vždy implikovať aj dosahovanie lepších študijných výsledkov.

Kľúčové slová: LMS – Learning Management System, dištančné vzdelávanie, online výučba, e-learning/m-learning/b-learning, psychologické aspekty online edukácie.

Abstract

The paper provides an overview of distance learning systems' basic features, discusses the changes of teachers' and students' approach to education, refers to the gained experience from practice and its possible interpretations. The topic of distance education is actual when changing over to the computer nets' virtual environment. E-learning /M-learning carried out by means of LMS (Learning Management Systems)- specialized softwares Moodle, MS Teams, Zoom, of which each shows its specific advantages and disadvantages, are analyzed also from the perspective of foreign languages' education. We deal also with the efficacy of education because technically more sophisticated forms don't always imply achieving better study results.

Key terms: LMS – Learning Management System, distance learning, online education, e-learning/m-learning/b-learning, psychological aspects of online education.

Úvod

V časoch elektronických peňaženiek ("e-Wallet") v mobilných telefónoch, návštev kultúrnych pamiatok vo virtuálnej realite a globálneho prepájania kontinentov prostredníctvom siete internet, nie je vôbec prekvapujúce, že aj školstvo a vzdelávanie je stále viac záležitosťou digitálnych technológií a neostáva nič dlžné rýchlemu tempu inovácií. Vzdelávanie je dnes v rovnakej miere súčasťou počítačových sietí a inteligentných zariadení ako je súčasťou univerzitných posluchární, prednáškových sál a cvičebných miestností. O zmene svedčí čoraz častejšie používanie elektronických dokumentov a médií namiesto tlačených papierových učebníc.

S príchodom pandémie v roku 2020 začíname hovoriť o tzv. COVID-Friendly technológiách, prispôbených bezpečnosti zdravia. V čase trvania karanténnej izolácie bolo plošne aplikované vzdelávanie dištančnou formou – cez internet (dištančné vzdelávanie ako širší pojem môže byť realizované aj inými spôsobmi, korešpondenčne alebo telefonicky- t. j.

synchrónnou aj asynchrónnou formou), ktoré v plnom rozsahu nahradilo tradičné analógové vzdelávanie prezenčnou formou, resp. b-learning (Kombinované vzdelávanie), ktoré na univerzitách už prebiehalo. Vynútený a náhly prechod neposkytoval dostatočný časový priestor k vyskúšaniam a prehodnoteniu viacerých eventualít pedagogického prístupu, učebných metód alebo jednotlivých technických platforiem LMS (e-learning/m-learning v „smartfónoch“). Naopak vytvorila sa živná pôda pre vznik nejasností a informačného šumu ohľadom nových alebo už zavedených pojmov.

V množstve ponúkaných aplikácií a technických vymožeností pedagóg môže nadobúdať dojem, že je skôr akýmsi „technologom vyučovacích prostriedkov“, než sprostredkovateľom vzdelávania, ktorý premýšľa predovšetkým nad spôsobom ako atraktívne a zrozumiteľne komunikovať preberanú tému, podnietiť diskusiu o téme a zapojiť študentov k aktivite a kooperácii. Online vzdelávanie ponúka širokú paletu aktivizujúcich prvkov, ktoré môžeme pridávať do lekcie, ako napríklad interaktívne objekty, ankety v reálnom čase alebo multimediálne súbory.

Nejasnosti sa dotýkajú taktiež potreby zmien v pedagogickom prístupe edukantov k edukátorom a prispôbení výučbových stratégií situácii, v ktorej absentuje priamy osobný kontakt ako je to počas prezenčnej výučby. Objavili sa aj prvotné problémy a prekážky, ktoré je taktiež potrebné mapovať.

V praxi teda absentuje ucelená publikácia obsahujúca základné informácie o softvérových platformách online výučby (Moodle, MS Teams, Google Classroom...) a ich špecifických odlišnostiach, ktorá by zároveň prekračovala technický rámec vecí a analyzovala problémy z hľadiska potrieb pedagogickej praxe a rozoberala taktiež širší kontext problematiky. Ambíciou príspevku je aspoň čiastočne vyplniť túto medzeru a poskytnúť stručný súhrn o súčasných možnostiach, skúsenostiach a vhodných riešeniach v rámci elektronického vzdelávania, mapovať doterajšiu situáciu, analyzovať ju a vyvodiť závery. Snahou je priblížiť danú problematiku zrozumiteľným spôsobom aj technicky menej zorientovaným záujemcom o ňu.

Informácie sme prevažne čerpali z dostupných webových stránok, literatúry a čiastočne aj z odborného IT poradenstva. Téma príspevku je poňatá z pohľadu univerzitného pedagóga v aktívnom procese výučby anglického jazyka pre špecifické účely. Veríme však, že vzhľadom na univerzálnosť pokrytia vzdelávania rôznymi formami dištančného a online vzdelávania bude prínosom aj pre pedagógov a študentov iných aprobácií a špecializácií.

Zmena prístupu k vzdelávaniu

Hlavná myšlienka *Evidence based education* (EBE), na dôkazoch založeného vzdelávania alebo aj na štandardoch založenom vyučovaní je, že vzdelávacia prax by mala byť založená na čo možno najdostupnejšom vedeckom dôkaze radšej ako na tradícií, osobnom hodnotení a pod. V súčasnosti sa však čoraz viac posúvame k *Outcome-based education* (OBE), ktorá nekladie limity pre metódy akým spôsobom študentov vzdelávať, ale stanovuje jednoznačné kritéria hodnotenia a ciele, ktoré musí študent dosiahnuť.

„Vzdelávacie trendy majú tendenciu vyskytovať sa cyklicky. Od ultra konzervatívnych, vyskúšaných metód (ako je priama výučba z definovaných osnov) až po ultra experimentálne 'OBE' ... Dôsledky vzdelávania založeného na dôkazoch už začínajú spomaľovať vzdelávacie zmeny prostredníctvom neschopnosti vzdelávacích postupov držať krok so sociálnou zmenou (v čase, keď sa zbierajú dôkazy, opäť došlo k spoločenským zmenám)... Aby sme tomu zabránili, myslím si, že je potrebné nájsť strednú cestu, kde sa podporujú inovačné postupy a tie sa potom skúmajú ešte pred ich rozsiahlou implementáciou.“ (podľa Russel, 2010)

Súčasný stav dištančného vyučovania a problémy, ktorým čelí

V tejto podkapitole sa pokúsime načrtnúť najväčšie nedostatky dištančných online foriem vyučovania.

Online vzdelávanie vs. klasické vzdelávanie a ich efektívnosť

Je možné polemizovať o tom, či samotná modernizácia technických prostriedkov výučby automaticky znamená aj jej skvalitnenie. Štúdiá realizovaná pedagógmi zo Saudskej Arábie (Univerzita v meste Tabuk) pod názvom Dopad sociálnych médií na učenie sa jazyka pre špecifické účely (Slim & Hafedh, 2019, s. 60) uvádza:

„Zatiaľ čo niektorí výskumníci a pedagógovia nariekajú nad vzácnosťou empirických výskumov zaoberajúcich sa otázkou sociálnych médií ako facilitátora učenia sa jazykov (Stevenson & Liu, 2010; Lamy & Zourou, 2013; Zourou, 2012), iní vyjadrili názor, že používanie sociálnych médií univerzitnými študentmi je viac škodlivé ako prospešné.“

Selwyn (2012) uvádza, že sociálne médiá sa nie vždy používajú pre dobrý účel, teda na učenie sa. Selwyn (2009) zistil, že až 95% interakcií študentov z Veľkej Británie na sociálnej sieti Facebook nebolo spojených s ich akademickými záležitosťami. Naopak, štúdiá ukázala, že títo študenti mali sklon používať sociálne médiá na zaoberanie sa so svojimi bežnými záležitosťami. Waycott et al. (2005), Nicholas et al. (2009) a Selwyn (2012) idú ešte ďalej tvrdením, že „študenti vo všeobecnosti nepoužívajú sociálne médiá pre akademické účely a aplikácie, ku ktorým sa uchýľujú, nekorešpondujú s ich akademickou úrovňou nakoľko tieto aplikácie majú tendenciu byť jednoduché a preto si nevyžadujú vysokú intelektuálnu zdatnosť.“

Nedostatok dostupných kvalitných výučbových materiálov pre prax dištančného online vzdelávania

Ako ďalší problém v osobnej pedagogickej praxi vnímame nedostatok kvalitných elektronických edukačných pomôcok, e-knží, učebníc, videí, prezentácií a pod. Resp. mnohé kvalitné materiály, ktoré existujú nie sú voľne šíriteľné. Pričom jednou zo základných vlastností dištančného vzdelávania je, že celý proces edukácie (lekcie a kurzy) by mal byť vopred pripravený. Je možné polemizovať o tom, či náhly skok k vzdelávaniu cez internet, v súvislosti s vírusom SARS-CoV-2, znamenal viac akési štádium improvizácie než plnohodnotné dištančné vzdelávanie, v ktorom technické nástroje sprostredkovali výučbu, avšak metódy ostali rovnaké ako počas prezenčnej formy.

V tomto ohľade spomíname aj problémy autorských práv, keď potrebujeme čerpať z osvedčených učebných materiálov v papierovej podobe.

Psychologické a psychiatrické nebezpečenstvo intenzívneho „nadužívania“ počítačov

Známy nemecký neurológ a psychiater Manfred Spitzer, autor pojmu *digitálna demencia*, dokonca poukazuje na psychologické a psychiatrické nebezpečenstvo intenzívneho „nadužívania“ počítačov a mobilných telefónov, ktoré dáva do súvisu s poruchami kognitívnych funkcií, ktoré je možné sledovať vo vysokoškolskej výučbe ako sú napr.: poruchy pozornosti, sústredenia a pamäti, multitasking, neustála potreba kontrolovať mobil a reagovať na správy a pod. (Spitzer, 2015)

Nedostatočné odborné školenia

Nedostatočné odborné školenia a prax so softvérom na dištančnú výučbu na strane pedagógov aj študentov. Školenie pod drobnohľadom odborníka umožňuje predchádzať mnohým chybám.

Nezriedkavé sú technické problémy s hardvérom počas výučby (výpadok zvuku, nefungujúci mikrofón a pod.)

Taktiež sa vyskytujú softvérové chyby a nedostatky ako je ťažkopádnosť pri automatickom opravovaní testu, keď program nezriedka vyžaduje, aby odpoveď študenta bola napr. v nejakej konkrétnej podobe, a pri akejkoľvek malej odchýlke ju softvér „nepochopí“ - teda nespracuje ako správnu. Je to síce maličkosť, ktorú možno pomerne jednoducho odstrániť, čo však znamená ďalšie zdržanie a niekedy potrebu odborného IT poradenstva pre učiteľa.

Zvýšené riziko podvádžania

Veľmi závažným problémom sú značne obmedzené možnosti kontroly študentov počas online prednášok, ale najmä pri testovaní, keď je ťažšie zamedziť podvádžaniu.

Možnosť úniku osobných údajov

O oprávnenosti týchto obáv svedčia aj tieto mediálne publikované prípady: „Vyšetrovanie bezpečnostnou spoločnosťou Cyble zistilo, že viac ako 500 000 účtov Zoom sú na predaj na webových stránkach na čiernom trhu a notoricky známých hackerských fórach, čo vzbudzuje ďalšie otázky o bezpečnosti používania tejto videokonferenčnej platformy...“ (Moore, 2020). „Podľa portálu Bloomberg spoločnosť Facebook Inc. čelí obvineniam, že ilegálne zbiera biometrické údaje používateľov, konkrétne prostredníctvom aplikácie na zdieľanie fotografií ... viac ako 100 miliónov užívateľov aplikácie Instagram bez ich vedomia a súhlasu“ (Burnson, 2020).

Psychohygiena

Pri psychohygiene netreba zabúdať na fenomén „zoom burnout“, ktorý sa samozrejme môže vyskytnúť u všetkých užívateľov moderných online technológií pri častom používaní prostriedkov na online videokonferencie, učiteľov a študentov nevynímajúc. Termín „zoom burnout“ vznikol spojením dvoch slov: Zoom- názvu pre známu a často používanú aplikáciu pre videokonferencie a dobre známeho termínu burnout, ktorý vyjadruje psychické aj fyzické vyčerpanie spôsobené dlhodobým vystavením jedinca rôznym stresorom, zvyčajne súvisiacim s povolaním daného jedinca. Z praxe vieme, že ľudia pracujúci v sociálne nápomocných povolaniach, oblasť vzdelávania nevynímajúc, majú zvýšenú tendenciu k prejavom vyhorenia. Ukazuje sa, že online porady, ako uvádza Karolína Presová (2020), sociologička, stojaca za projektom Replug.me, sú oveľa vyčerpávajúcejšie než osobné stretnutie a po niekoľkých stretnutiach je zamestnanec doslova „vyfučaný od únavy“. (Presová & Tvardzík, 2020)

Medzi ďalšie súvisiace problémy ešte zaradíme cenovú nedostupnosť kvalitného počítačového vybavenia pre všetkých študentov (tablet vybavený perom, ktorý umožňuje písať na elektronickú tabuľu, kvalitný headset slúchadlá s mikrofónom) ako aj zvýšené riziká kyberšikany v podobe nahrávania a zverejnenia záznamu bez súhlasu nahrávanej osoby.

Postrehy a skúsenosti pedagógov z praxe

6 najzávažnejších chýb, ktorých sa dopúšťajú pedagógovia aj v online prostredí, (spracované podľa Gibson, T.H., 2017, Edutopia.org.)

1. *Učiteľ, najmä začínajúci, má často pocit, že potrebuje mať vyučovanie a všetko s ním spojené pod svojou absolútnou kontrolou.*

2. *Učiteľ má tendenciu brať sa trochu „príliš vážne“.*

Vhodný druh humoru ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu a vzájomné akceptovanie humoru študentov a učiteľa môže napomôcť k utváraniu pocitu spolunáležitosti a vzájomnosti.

3. *Učiteľ sa niekedy príliš obáva o svoju obľúbenosť medzi študentmi alebo žiakmi.*

Je potrebné nájsť vhodnú rovnováhu medzi autoritou učiteľa a vzájomným rešpektom.

4. *Prílišné sústredenie sa na správnu odpoveď než na spôsob ako sme k odpovedi prišli.*

5. *Učiteľ si nevyčlení dostatok času na zhodnotenie svojho výchovno- pedagogického snaženia.*

Pri výchovno- vzdelávacom procese sa často stane, že učelia, aj pre objektívne príčiny, ako sú nedostatok času a energie, nevenujú dostatok pozornosti zhodnoteniu svojich aktivít pri práci so žiakmi alebo študentmi. Takéto zhodnotenie už minulých, ukončených aktivít môže byť veľmi nápomocné pri zisťovaní príčin rôznych problémov a výziev učiteľskej práce.

6. *Snaha riadiť sa výhradne nejakou zvolenou pedagogickou metódou.*

Vyučovacia prax často ukazuje, že je rozumnejšie kombinovať viaceré pedagogické prístupy, podľa okolností, vekovej a vedomostnej úrovne študentov a prispôbiť im daný prístup a preberané učivo takpovediac na mieru. Ako príklad tu môžeme uviesť dobre známu Callanovu metódu, ktorá sa využíva pri vyučovaní anglického jazyka. Je to metóda, ktorú si učiteľ buď vyberie a plne aplikuje vo svojej vyučovacej praxi alebo ju neaplikuje vôbec.

Spomedzi skúseností pedagógov, ktorí sa zaoberajú problémami vzdelávania, ako píše Jaroslav Mašek vo svojich príspevkoch, je nevhodné, ak pedagógovia svoje dištančné vyučovacie stratégie a postupy nekomunikujú navzájom medzi sebou. Viac hláv, viac rozumu platí rovnako v tomto prípade. (Mašek, 2020)

Najznámejšie technické riešenia na realizáciu dištančnej výučby

Predtým, než prejdeme ku konkrétnym platformám na výučbu, povieme si niečo o všeobecných kategóriách, kam ich radíme:

CMS (Course Management System) sú redakčné a publikačné nástroje na vytváranie a správu obsahu a zverejňovanie na internete formou web-stránok v prehľadnej štruktúrovanej podobe. Známymi príkladmi sú: WordPress, Joomla! a Drupal.

LMS (Learning Management System) sú softvérové nástroje na riadenie výučby, ale aj tvorbu elektronických výučbových materiálov. *LMS je možné využiť pri podpore:*

- a) *Synchrónneho vzdelávania*, kedy výučba prebieha synchrónne v konkrétnom čase formou video/audio konferencie.
- b) *Asynchrónneho vzdelávania*, keď sa výučba študentov realizuje prostredníctvom pripravených elektronických materiálov zverejnených online a záväzným pre študentov je prebrať si ich do stanovených termínov na dostatočnej úrovni. Výhodou je veľmi dobrá štruktúrovanosť študijných materiálov, ich rozdelenie do prehľadných skupín podľa náročnosti, alebo chronologického poradia, ročníka a pod. Jednotlivé sekcie možno študentom sprístupňovať postupne, podľa zvoleného dátumu, aby mali zobrazené iba aktuálne kurzy.

Jednotlivé softvérové platformy podporujúce online vzdelávanie:

aSc Agenda a EduPage / iŠkola / Edookit / Kahoot! / iZUŠ (pre základné umelecké školy)

Ide o komplexné informačné systémy pre ISCED 1 alebo ISCED 2, vhodné pre základné alebo stredné vzdelávanie, ako aj materské školy, ZUŠ, ktoré kombinujú funkcie vyučovania (LMS), riadenia, plánovania a komunikácie. Tieto systémy nepodporujú konferenčné video/audio hovory a neumožňujú viesť vyučovaciu hodinu synchrónne – v priamom prenose.

FaceTime

Je to tzv. „carefully designed “low-latency” streaming system“. Hlavnou výhodou je lepší prenos signálu, nízka „latencia“ teda „oneskorenie“, ktoré určuje čas medzi vyslaním a prijatím zvuku, čo je dôležitým faktorom najmä pri hodinách hudobného zamerania, kedy je

nutná presná synchronizácia napr. speváka s doprovodom hudobného nástroja. Nevýhodou je, že softvér vyžaduje operačný systém vyvíjaný firmou Apple (napr. v telefóne iPhone) a preto nie je prispôbený pre inú platformu.

Google Meet / Google Classroom / Google Apps for Education / Microsoft Teams

Sú to známe platformy určené na komunikáciu v rámci tímov alebo kolektívov medzi zamestnancami firmy, celými korporáciami, rodinou, či známymi, ktoré sú plnohodnotne prispôbené aj na výučbu. Vyučovanie môže prebiehať synchronne aj asynchrónne. V praxi sa dobre uplatnili a stretnete sa s nimi takmer všade aj preto, že vo väčšine prípadov sú ponúkané zadarmo pre koncových používateľov. Obrovským prínosom je aj dostupnosť prepracovaných inštruktážnych videí voľne prístupných na internete. Uvedené platformy sa používajú aj v kombinácii s inými LMS ako napr. Moodle, ktorý je rozšírenejší na tvorbu študijných materiálov a vedenie asynchrónnej výučby. Google Apps for Education, obsahuje aj nástroj na vytváranie e-testov s možnosťou automatického opravovania a vyhodnotenia, zvaný Formuláre Google, v prípade platformy Teams je to Microsoft Forms.

Moodle

Od roku 2002 je poskytovaný zadarmo s verejnou licenciou GNU GPL (licencia tzv. slobodný softvér, používanie je bezplatné a je aj zaručené, že odvodené diela tiež musia byť „copyleft“). Autorom projektu Moodle je Martin Dougiamas a v súčasnosti predstavuje jeden z najznámejších softvérov na asynchrónne vzdelávanie a tvorbu elektronických materiálov. Akronym vznikol spojením slov Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (flexibilné výučbové prostredie so stavebnicovým systémom objektov). Vytvorené materiály je možné prezerat' ako internetové stránky, ktoré zobrazíte na každom zariadení. Jeho hlavnou nevýhodou je nemožnosť viesť online audio/video konferencie bez prídavnej aplikácie.

Zoom/Slack/IBM Cloud/Blackboard/Canvas/Jitsi Meet/Cisco Circuit/Webex

Systémy určené predovšetkým na „biznis“ komunikáciu (telekonferenčné nástroje) a komerčnú sféru, nie sú vhodným riešením pre školstvo a e-learning. Výhodou býva rýchlejší a kvalitnejší prenos signálu a zvýšená bezpečnosť prenášaných údajov.

Zlepšenie súčasného stavu a riešenia do budúcnosti, ktoré sú výzvou pre pedagogickú prax

Ako pri každom vývoji postupne prechádzame jeho jednotlivými fázami, tak v súčasnosti sa javí ako najvhodnejší prístup k inštitucionálnemu vzdelávaniu tzv. *Blended learning* (b-learning) nazývaný tiež Kombinovaným vzdelávaním. Spája štandardnú (prezenčnú) formu výučby s e-learningom (dištančnou formou), ktorého snahou je kompenzovať nevýhody oboch foriem a dosiahnuť vyššiu efektivitu pri plnení vzdelávacích cieľov. Kým online vzdelávanie neurobí dostatočný krok vpred, je táto „zlatá stredná cesta“ najvhodnejším riešením.

Výchova a upozorňovanie študentov k dodržiavaniu pravidiel slušného správania na internete, zvané *netiketa* (angl. netiquette) môže prekvapivo priniesť uspokojivejšie výsledky ako by sme dosiahli prísnou kontrolou správania. Študenti si potom svoje správanie môžu korigovať aj navzájom ako to býva aj pri iných spoločenských normách, napr. v kine alebo divadle sa správame automaticky inak a nemusí nás na to nikto dôrazne upozorňovať. Učiteľ by v každom prípade mal byť príkladom zdvorilého správania sa pre svojich študentov aj počas dištančnej a online výučby. Samozrejmosťou je taktiež informovanie o nahrávaní konferencie, aby každý účastník vedel, že záznam bude uložený na serveri. Nedostatok kontroly študentov na diaľku zrejme napriek tomu ostane ešte dlho ťažkým orieškom, ktorý bude trápiť naše školstvo. Nápaditým, ale iba čiastočným riešením je podľa experta na

komunikáciu z Katedry umeleckej komunikácie (UCM v Trnave), Mareka Šimončiča, využívanie web-kamery na sledovanie pohybu očí, ktoré spoľahlivo prezrádzajú, či študent podvádzal alebo nie. (Šimončič, 2020)

Ďalšou perspektívou k skvalitneniu e-learningu je čoraz častejšie využívaná *gamifikácia*, ktorá vnáša herné prvky aj do iných oblastí ako marketing, manažment a pod., v tomto prípade aj do sféry vzdelávania. Vhodným príkladom sú letecké simulátory, trenažéry v autoškolách, virtuálne operačné sály pre študentov medicíny a pod., kde si môžu otestovať svoje zručnosti a postupy. Vhodným príkladom je napr. platforma Kahoot!, využívaná síce najmä pre stredné a základné vzdelávanie, ale interaktívne a aktivizujúce prvky môže využiť v e-learningových kurzoch aj univerzitný pedagóg. O pozitívnych aspektoch gamifikácie píše Martina Púpavová z portálu Eduworld.sk.

„Zbieranie bodov, získavanie odmien, porovnávanie sa s ostatnými, postupovanie "na vyšší level", ale aj uplatňovanie hravej tvorivosti - to všetko robíme ako spotrebitelia, zamestnanci, ale aj študenti. Pri vyučovaní a učení sa gamifikácia používa, aby bol proces vzdelávania pre študentov zaujímavejší, interaktívnejší a pútavejší. Práve tento systém je podporovaný, aby využíval flexibilné a inovatívne metódy vzdelávania. Študenti pri podobných moderných spôsoboch, ako je gamifikácia, získavajú okamžitú spätnú väzbu pri riešení ťažkých otázok alebo problémov. Vedci sa nazdávajú, že deti majú pozitívny postoj a cítia sa oveľa silnejšie, keď sú schopné niečo urobiť samé, alebo niečo samé pochopiť. Počas vzdelávania sa prostredníctvom hrania hier bolo preukázané, že naše telo uvoľňuje dopamín, testosterón, endorfíny a dokonca je náš mozog schopný rásť“ (podľa Ivec, 2013).

Znížiť riziko *kyberšikany* je možné väčšou ostražitosťou pedagógov hlavne na nižších stupňoch vzdelávania. Stále však treba mať na zreteli aj skutočnosť, že v oblasti používania moderných technológií je mladá digitálna generácia vždy akoby o krok vpred.

Záver

Vyučovanie v budúcnosti môže mať celkom iné podoby. Už dnes je úplne bežné, že pred zdĺhavým textom uprednostníme radšej video, ktoré o danej problematike môže pojednávať názornejšie. I keď obrazové formy nikdy nenahradia nesporné výhody textovej podoby, treba pripustiť, že častokrát môžu byť praktickejšie a schopné rýchlejšie odovzdať základné informácie. Podobne to možno raz bude aj s vyučovaním. Možno vstúpime do virtuálnej reality, kde bude prebiehať vzdelávanie, práca aj odpočinok. Zatiaľ nám však musia stačiť 3D vizualizácie alebo 360° stupňové videá, v ktorých sa aspoň môžeme rozhliadať naokolo. Ak však k videám pridáme trochu interaktívnych prvkov a motivujeme k zmysluplnej akcii, napr. priamo vo videu odpovedať na otázku, opísať obsah alebo dianie v cudzej reči a pod. Študentov je tak možné vzdelávať o niečo pútavejšou formou. Typický modelový rozhovor v cudzom jazyku medzi dvomi študentmi napr. na tému „Ako sa dostanem na stanicu?“ by sa mohol odohrávať priamo na danom mieste pred stanicou v cudzej krajine, avšak vo virtuálnej realite. Študenti by takouto zážitkovou formou spoznávali pamätihodnosti a iné zaujímavé miesta krajiny, ktorej cudzí jazyk študujú, čím zároveň zvýšime efektivitu učenia. Takéto výučbové možnosti sa ešte v budúcnosti osvedčia ako aspoň čiastočná náhrada za sťažené možnosti absolvovania zahraničných pobytov z pandemických dôvodov.

Virtuálna výučba by zároveň okrem rozvíjania jazykových schopností a zručností spĺňala aj účel vzdelávania napr. v predmete o reáliách cudzojazyčného štátu alebo mesta, teda nielen jazyka, ktorý daní študenti študujú. Preto si, ale zatiaľ ako veľmi dobrú edukačnú pomôcku vieme predstaviť rôzne online prezentácie a virtuálne prehliadky aj pre predmety reálií cudzích jazykov vyučovaných v rámci rôznych programov univerzít a vysokých škôl, zameraných na štúdiá cudzích jazykov a pod. Toto by si samozrejme vyžadovalo voľne dostupné a kvalitné materiály, interaktívne videá alebo stránky, ktoré pedagóg môže používať.

Je nepredstaviteľné, aby si každý pedagóg vyrábal takéto materiály takpovediac „doma na kolene“.

Budúcnosť dištančného a online vzdelávania vidíme v kontexte tzv. *personalizovaného prístupu* k učeniu. Ako uvádza Husa, J. (In.: Slavík, M., et. al., 2012, s. 161) „*tento prístup si vyžaduje vzdelávacie štruktúry, nástroje a podporu, ktorá bude zdôrazňovať spoluprácu študentov a učiteľov pri vytváraní, úprave a zdieľaní vzdelávacích materiálov a spoluprácu v učení komunity. Digitálne informačné a komunikačné technológie môžu ponúkať jednu z ciest, ako podporovať personalizované učenie.*“ Preto si treba uvedomiť, že v dnešnej digitálnej dobe budú čoraz menej zreteľné hranice medzi inštitucionalizovanými formami vzdelávania a rôznymi neformálnymi spôsobmi získavania vedomostí a informácií vôbec. Osobné vzdelávacie prostredie totiž zasahuje prakticky všetky oblasti života jednotlivca, od jeho školských aktivít, cez pracovný život až po rodinné a priateľské kontakty, končiac životom na sociálnych sieťach.

Taktiež sme toho názoru, že budúcnosť vzdelávania pôjde smerom k modelu nazvaného *Micro Teaching*, (Reddy, Ch., 2020), kde nie je vzdelávací proces limitovaný len na prenos informácií, ale kde je potrebné zapájať na strane pedagóga aj študenta rôzne verbálne aj neverbálne zručnosti na to, aby sme boli schopní vedomosť odovzdať naozaj efektívne.

Po formálnej stránke vzdelávacie materiály budú mať čím ďalej tým viac podobu rôznych kratších celkov ako sú napr. rôzne videá, blogy, vlogy, niekedy možno až mms alebo sms správy, a budú instantného charakteru. Tomuto vplyvu moderných technológií na budúcnosť vzdelávania a učenia sa už zrejme nie je možné vyhnúť. Rola pedagóga sa bude stále viac posúvať z roly osoby odovzdávajúcej informácie k roly sprievodcu, tútora, tímlídra a pod. Čo sa týka samotnej výučby cudzích jazykov, prechod na online formy vzdelávania môžeme privítať s väčším nadšením nakoľko tieto nám umožňujú rozvíjať prakticky všetky zručnosti potrebné pre ovládanie cudzieho jazyka v porovnaní s vyučovaním niektorých iných vedných odborov (napr. zdravotníckych), kde predsa len prezenčná forma výučby je obťažnejšie plnohodnotne nahraditeľná. Do budúcnosti vnímame online problematiku ako vhodnú na podniknutie rôznych výskumov na bližšie overenie jej vhodnosti a účinnosti pri výchovno-vzdelávacom procese.

Literatúra

BURNSON, R. August 12, 2020. *Instagram Faces Lawsuit Over Illegal Harvesting of Biometrics*. Dostupné na: <https://www.msn.com/en-us/news/technology/instagram-faces-lawsuit-over-illegal-harvesting-of-biometrics/ar-BB17QGfg>

GIBSON, T. H. 2017. 6 of the Biggest Mistakes Teachers Make. In: *Edutopia* [online]. 17. 2. 2017 [cit. 2020-05-02]. Dostupné na: <https://www.edutopia.org/discussion/6-biggest-mistakes-teachers-make>

HUSA, J. et al. 2012. Didaktická technika a informační technologie ve vzdělávání. In: *SLAVÍK, M., et al. Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., s. 161.

IVEC, S. October 17, 2013. *5 Ways Games Add To The Learner Experience*. Dostupné na: <https://elearningindustry.com/5-ways-games-add-to-the-learner-experience>

MAŠEK, J. 2020. Největší chyby učitelů v online výuce. In: *Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů*. Dostupné na: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22499/NEJVETSI-CHYBY-UCITELU-V-ONLINE-VYUCE.html>

- MOORE, M. April 15, 2020. *Your Zoom account might be for sale on the dark web*. Dostupné na: <https://www.techradar.com/news/your-zoom-account-may-be-being-sold-on-the-dark-web>
- PRESOVÁ, K., TVARDZÍK, J. 2020. *Keď po zobudení hneď otvoríte Instagram, nie je to v poriadku (rozhovor)*. Dostupné na: <https://index.sme.sk/c/22519456/sociologicka-karolina-presova-digitalna-hygiena-home-office.html>
- REDDY, CH. [cit. november 14, 2020]. *Micro Teaching: Principles, Procedures, Benefits and Limitations*. Dostupné na: <https://content.wisestep.com/micro-teaching-principles-procedures-benefits-limitations/.../>
- RUSSEL, J. February 20, 2010. *Evidence based education vs OBE*. Dostupné na: <https://www.educationwa.com/2010/02/evidence-based-education-vs-obe.html>
- SPITZER, M. 2015. *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. München: Droemer Verlag.
- ŠIMONČIČ, M. 2020. *Podvádzal si počas online skúšania? Tento slovenský učiteľ vymyslel spôsob, s ktorým sa ti to už nepodarí*. Dostupné na: <https://hashtag.zoznam.sk/ucitel-marek-vymyslel-spob-vyucby-pocas-koronavirusu/>
- SLIM, H. & HAFEDH, M. 2019. Social Media Impact On Language Learning for Specific Purposes: A Study in English for Business Administration. In: *Teaching English with Technology*, 19 (1), s. 56 – 71, <http://www.tewtjournal.org>, s. 60
- STEVENSON, M. P. & LIU, M. 2010. Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. In: *CALICO Journal*, 27 (2), s. 233 – 259.
- LAMY, M.-N. & ZOUROU, K. 2013. *Social Networking for Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ZOUROU, K. 2012. On the attractiveness of social media for language learning: A look at the state of the art. In: *Media Sociaux et apprentissage des langues Alsic*, 15 (1), s. 1 – 17.
- SELWYN, N. 2012. *Social Media in Higher Education. The Europa World of Learning*. Internet: Routledge. www.worldoflearning.com.
- SELWYN, N. 2009. Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. In: *Learning, Media and Technology*, 34 (2), s. 157 – 174. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- WAYCOTT, J., JONES, A., SCANLON, E. 2005. An activity theory framework for analysing PDAs as lifelong learning tools. In: *Special issue of Learning Media and Technology*, 30 (2), s. 107 – 130. <https://doi.org/10.1080/17439880500093513>
- NICHOLAS, D., GUNTER, B., ROWLANDS, I. 2009. *The Google Generation*. Oxford: Chandos.

Kontakt:

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

VYUČOVANIE TALIANSKEHO JAZYKA POMOCOU PIESNE

TEACHING OF ITALIAN LANGUAGE THROUGH THE SONG

VIERA RASSU NAGY

Abstrakt

V tomto príspevku by sme sa chceli zaoberať potenciálom, ktorý predstavuje populárna hudba pri výučbe talianskeho jazyka ako cudzieho jazyka. Cieľom príspevku je predstaviť využitie modernej didaktickej metódy, kedy sa pieseň aplikuje do vyučovacieho procesu a poskytuje tak diametrálne rozšírené možnosti výučby fonetiky, gramatiky a slovnej zásoby.

Kľúčové slová: pieseň, didaktika, taliansky jazyk, cudzí jazyk.

Abstract

This study focuses on the potential of popular music in teaching Italian as a foreign language. The aim is to show the use of a modern didactic method, in which the song is applied to the teaching process and in consequence, offers diametrically increased possibilities for teaching phonetics, grammar and vocabulary.

Keywords: song, didactics, italian language, foreign language.

Úvod

Predkladaný príspevok analyzuje možnosti využívania populárnej hudby pri vyučovaní talianskeho jazyka ako cudzieho jazyka. Nonartificiálna hudba je vhodným a efektívnym didaktickým materiálom a inšpiračným podnetom v priestore edukácie cudzieho jazyka.

Cieľom príspevku je predstaviť využitie zážitkovej didaktickej metódy, v ktorej sa pieseň aplikuje do vyučovacieho procesu a poskytuje tak multiaspektové rozšírené možnosti výučby fonetiky, gramatiky a slovnej zásoby.

Počúvať taliansku populárnu pieseň môže byť pre študentov talianskeho jazyka, ako cudzieho jazyka veľmi zábavný a užitočný spôsob, ktorého pozitívne vlastnosti sú aj vedecky podložené. Vedecké štúdie poukazujú na skutočnosť, že piesne sú veľmi dôležitým nástrojom pri štúdiu cudzích jazykov. Nielen preto, že pripomínajú históriu, sociálno-kultúrnu štruktúru krajiny študovaného jazyka, ale aj preto, že výrazne vplývajú na emócie jednotlivca. Práve citový faktor, ktorý sa u zahraničného študenta tvorí pri vypočutí piesne, možno použiť ako efektívny nástroj na udržanie vysokej motivácie pri učení cieľového jazyka a následne aj jeho kultúry.

S problematikou využívania piesne vo výučbe taliančiny, ako druhého jazyka, sa v modernej pedagogickej realite stretávame v rôznych zaujímavých teoretických a praktických príspevkoch,¹ ktoré zdôrazňujú jej výrazný potenciál ako nástroja pre uľahčenie učenia sa cudzieho jazyka

¹ Begotti (2008); Caon (2008, 2009, 2009bis, 2010); Caon - Lobasso (2008); Cardona (2009); Costamagna (1990, 1996, 1998, 2010); Dall'Armellina (2004); Della Puppa (2005); Diadori - Troncarelli (1990); Ferencich (2003); Mezzadri (2010); Murphey (1990, 1991); Musumeci (2008); Nicosia (1996); Pasqui (2003); Salvini - Serafini (2003); Vettorel (2006). Di più antica data i contributi di Leith (1979) e Balboni (1985).

Pieseň ako inšpirácia pri vyučovaní talianskeho jazyka a kultúry

Pieseň je skutočne inšpiračným a motivujúcim nástrojom, pretože vzbudzuje záujem, zvedavosť a potešenie mladých ľudí ale i dospelých.

Interpretácia piesne je vo vyučovacom procese zážitkom a pozitívnym faktorom podporujúcim motiváciu. Pieseň ponúka rôzne motivačné obsahy, v ktorých sa otvára priestor pre osobnú výpoveď, podporu porovnávania a pomáha uspokojiť emocionálne potreby učiaceho sa. (Caon, 2011, s. 19). Pieseň zaradená do vzdelávacieho procesu má význam nielen z pohľadu jazykového, ale aj kultúrneho. Počúvanie piesne aktivuje súčasne pravú a ľavú hemisféru a zároveň spája časť emocionálnu s kognitívnou; inými slovami umožňuje premietnuť záujem, zvedavosť a potešenie z počúvania do procesov učenia.

Didaktické použitie piesne v učebni umožňuje učiteľovi pôsobiť na procesy vedomé a súčasne nevedomé, integrujúce kognitívne podnety s emocionálnymi. Tie umožňujú napríklad opakovať počúvanie rovnakej piesne, alebo realizovať analýzu piesne bez toho, aby bola táto aktivita nudná (Caon, 2005, s. 69).

Rytmus a opakovanie jednotlivých častí piesne sa dotýkajú pravej hemisféry, pričom uľahčujú zapamätanie si nových slov a jazykovú štruktúru v ľavej hemisfére.

Skladba okrem iného tiež umožňuje poznať a prehĺbiť takzvané sociálno-lingvistické aspekty jazyka. Z tohto pohľadu pieseň pomáha rozvíjať kompetencie komunikácie v cudzom jazyku a zároveň uspokojuje estetické potreby jednotlivca.

Popová hudba hrá určite pri zveľaďovaní kultúrneho dedičstva svoju úlohu, platí to najmä pre mladých ľudí, pre ktorých tvorí jeden z ich hlavných záujmov.

Práve na základe tohto záujmu je schopnosť popovej hudby prirodzene zaujať a naviazať sa na memorovanie textov a následne tak aktivovať procesy, ktoré môžu predstavovať dôležitý motivačný faktor pre štúdium nášho jazyka (Caon, 2017).

Štúdie motivačnej psychológie v spojení s výučbou cudzích jazykov v súčasnosti, poukazujú na to, že za zásadnými faktormi stojí hodnota vlastnej, samostatne riadenej motivácie spojennej s potešením a zvedavosťou. K týmto veľmi dôležitým faktorom možno pripočítať enormné rozšírenie popovej hudby. V živote mladých ľudí (prostredníctvom častého uvádzania piesní v rádiu, televízii, reklame, živote v kluboch) sa rozvíjajú „nevedomé“ vedomosti a prechádzajú do zručností, ktoré môže učiteľ prijať, racionalizovať a systematizovať na vzdelávacie účely (Balboni, 2014, s. 125).

Dôvody, prečo zahrnúť pieseň do didaktického procesu môžeme zhrnúť do nasledujúcich bodov:

- a) *Uľahčuje aktiváciu motivácie, ktorá je založená na radosťi.* Táto motivácia, pripomína Balboni, je hlbšia a stabilnejšia, pretože je takmer vždy prepojená na záujem študentov.
- b) *Dá sa naučiť mnohými spôsobmi.* Pieseň je autentickým materiálom, v ktorom možno nájsť veľa podnetov na výučbu cudzích jazykov. Okrem množstva lexiky a gramatických prvkov sa stretávame s hovorenými výrazmi, žargónmi, klišé. Často v pesničke koexistujú rôzne štylistické úrovne, ktoré predstavujú bohatstvo a ktoré môžu iniciovať rôzne vzdelávacie cesty v závislosti od typu používateľa a úrovne jazykovej kompetencie triedy alebo skupiny, v ktorej učiteľ pôsobí.
- c) *Môže byť použitá pri samoštúdiu.* Skutočnosť, že sa pieseň počúva nenútene viackrát a neustále sa opakuje, je jej výhoda. Časté zadanie prekladov textu piesne, prípadne snaha textu porozumieť a preložiť si ju prináša skúmanie a porozumenie používania jednotlivých výrazov (rétorické figúry, klišé). Študenti radi prijímajú tieto informácie, pretože to vyhovuje ich „prirodzenému“ potešeniu, činnosti, ktorú robia aj pri absencii školských povinností.

- d) *Umožňuje rozvíjať historické a medzikultúrne procesy.* Pri synchronnom a diachronnom porovnaní môžu študenti na jednej strane čítať básnické texty „vzdialené“ chronologicky od doby, v ktorej žijú a byť viac motivovaní na objavovanie literárnych „kontinuit“, ktoré sa spájajú (Colombo, 1996). Môžu pochopiť podobnosti a rozdiely medzi umeleckým spracovaním rovnakých pocitov v textári v rovnakej alebo odlišnej kultúre; môžu aktívne hľadať väzby v priestore a čase, ktoré vytvárajú univerzálne témy (láska, vojna, smrť, zmysel života atď.) Na základe týchto porovnaní môže učiteľ vykonávať pedagogickú činnosť medzikultúrne, s využitím hudobného kanálu a jednotlivých umeleckých prejavov spájať ľudí – a tak sa zamerať na búranie predsudkov a stereotypov. (Mauroni, 2011, s. 397).
- e) *Umožňuje pracovať na kultúrnom obsahu.* Ako sme už povedali, pieseň je autentickým materiálom; okrem existencie rozvoja jedného umelca, je to tiež spojenie kultúry a často konkrétneho historického okamihu (myslíme napríklad na celý rad súčasných piesní charakteristických „protestom“ alebo „občianskym záväzkom“ ktoré sa vyvíjali najmä v priebehu sedemdesiatych rokov v Taliansku). To môže byť stimul pre študentov, aby sa priblížili k inej kultúre, k politickým a sociálnym dejinám inej krajiny, k prepojeniu nových poznatkov tak z hľadiska vlastnej kultúry, ako aj zahraničnej kultúry.
- f) *Uprednostňuje memorovanie slovnéj zásoby.* Hlavnou črtou počúvania hudby je, že je založená na opakovaní často rovnakej skladby (v ktorej sa opakujú rovnaké zvuky, slovná zásoba a štruktúra). Takéto opakovanie je príjemné, a preto je možné ho navrhnuť vďaka faktorom ako motivačné cvičenie na začiatku hodiny. Rita Pasqui o tom píše: „*Stáva sa tiež, že študenti, počúvajú pesničky L2 / LS, ktoré majú radi, mimo školského kontextu obzvlášť si pamätajú niektoré slová bez poznania jej významu: pieseň by teda fungovala ako dobrovoľný aktivátor, ktorý transformuje vstup (nielen vstup pochopiteľne) v príjme*“ (Pasqui, Bulletin, 2003).
- g) *Umožňuje efektívne pracovať na výslovnosti.* Čo sa týka fonetického aspektu, niekoľko štúdií sa zhoduje na potencionalnosti piesne. Leith (1979, s. 540) tvrdí, že „*pravdepodobne neexistuje lepší a rýchlejší spôsob naučiť sa dobrej výslovnosti, ako pomocou piesne.*“ S osobitnou pozornosťou bude použitie piesne účinné pri učení sa správnej výslovnosti, nakoľko to uľahčujú rytmické aspekty piesne. Podľa Falioni (1993, 101) „*nové štruktúry*“, ktoré sa pri *pattern drills* môžu javiť ako izolované alebo dekontextualizované, sa pri počúvaní piesne, ako jej súčasť, dostávajú do iného uhla pohľadu.
- h) *Má evidentné aspekty hravosti, užitočné pre zmysluplné učenie.* Hravosťou rozumieme „*životne dôležitý náboj, v ktorom sú integrované silné motivačné pohony s afektívno-emocionálnymi, kognitívnymi a sociálnymi aspektmi učiaceho sa.* Je to princíp založený na podporu globálneho rozvoja študenta. (Caon, Rutka, 2004, s. 36).

Vzhľadom na hravý rozmer je dôležité zaradiť pieseň nielen ako okamih zjavného „odreagovania sa“ od hodiny, ale čoraz viac pristupovať k jeho obsahu ako jeden z privilegovaných spôsobov, na ktorom treba pracovať. (ďalšie informácie o humanisticko-afektívny porov. Stevick 1980; 1989).

Možné kritické body pri používaní piesne:

Ako sme sa pokúsili poukázať, pieseň má nepochybne významný potenciál stimulovať učenie sa cudzích jazykov; je však nevyhnutné uskutočňovať účinnosť tohto didaktického „nástroja“ so zodpovedným a vedomým sprostredkovaním učiteľa. Tento potenciál v skutočnosti, ak nie je starostlivo riadený, môže sa preukázať nielen ako nie veľmi produktívny, ale dokonca až kontraproduktívny. Ako sa teda musí realizovať tento pozorný a vedomý prístup? Učiteľ by mal:

- a) Zabezpečiť prípravu materiálu, ktorý má byť motivujúci a primerane náročný.
- b) Zabezpečiť vhodné miesto na vyučovanie a nástroje, ktoré najlepšie skvalitnia prácu pri počúvaní piesne (dobrá zvuková kvalita skladby, dobrý systém reprodukcie zvuku, vhodná učebňa).
- c) Striedať program zmiešaných, individuálnych alebo skupinových, globálnych a analytických aktivít, ktoré stimulujú obe mozgové hemisféry a rešpektujú prirodzenú neurologickú striedavosť pravej a ľavej hemisféry.
- d) Venovať pozornosť aspektom súvisiacim s učením sa jazykov, ale aj rozvoju sociálnych zručností so sústredením úsilia na plánovanie kolektívnych činností, ktoré rozvíjajú vzájomnú spoluprácu medzi subjektmi.
- e) Nepredlžovať neprímerane pracovný čas práce na jednotlivej skladbe; spôsobuje to nadmerné riziko demotivácie študentov.
- f) Opätovne predstaviť pieseň po chvíli a opäť navrhnúť nový didaktický proces na ten istý text (napríklad so zameraním na formálne aspekty a ich vzťah k obsahu); pritom ponúkať svojim študentom novú príležitosť a nie ich „intoxikovať“ piesňou, dať priestor a čas na jej spracovanie ju „metabolizovať“ a opätovné prečítanie „inými očami“.
- g) Výber skladby zamerať podľa záujmov, ale aj podľa schopností študentov, a prispôbiť jednotlivé aktivity na ich úroveň; je potrebné vytvoriť viacúrovňové skupiny, pričom by učiteľ mal myslieť na programovanie na diferencované činnosti, ktoré mu umožňujú pracovať súčasne na niekoľkých úrovniach s ohľadom na ich vedomosti a zručnosti, aby ich zbytočne nedemotivoval.

Vymenované body môžeme zhrnúť do dvoch skupín problematiky. Pri oboch je potrebný adekvátny zásah učiteľa, aby vyučovanie neviedlo ku kontraproduktívnym výsledkom.

Prvá obava má kultúrne aspekty, ktoré môžu brániť porozumeniu obsahu alebo porozumeniu charakteristických vlastností piesne, ktoré prispievajú k jej literárnej hodnote. (Klasickým príkladom je protestná pieseň alebo ešte lepšie pieseň, ktorá je spojená s aspektmi, ktoré nie sú známe mimo Talianska). Druhá, viac problematickejšia sa týka arytmie, to znamená vzťahu identity alebo rozdielu v rytme. Jedná sa o „hovorené“ slovo a „spievané“ (napríklad zvýraznenie „dĺžka“ vo výslovnosti). Rita Pasqui o tom píše: „spievaný jazyk je charakterizovaný hlbokými fonologickými modifikáciami: fonémy predlžujú alebo skracujú a podľa hudobných potrieb menia tón a rytmus veršov, ktorý sa líši od rytmu reči a intonácie a je úplne nahradený melódiou. Tieto zmeny, kombinované s hudobným sprievodom, ktorý niekedy „prekrýva“ slová, musia byť zohľadnené pri výbere piesne, pri ktorej sa má cvičiť počúvanie“ (Pasqui, Bulletin ITALS, september 2003).

Učiteľ musí starostlivo zohľadniť práve spomenuté vnútorné aspekty, pokiaľ ide o piesne, zvoliť adekvátny príklad s ohľadom na zručnosti študentov a jazykovo-gramatické ciele, ktoré stanovuje. Musí uprednostniť piesne, v ktorých je zreteľná a dobre vyznačená výslovnosť, a pri ktorých sa spieva s prízvukom veľmi podobným hovorovej reči.

Hlavnou úlohou učiteľa, pokiaľ ide o použitie piesne v triede, je odborne organizovať prácu svojich študentov. Učiteľ by mal:

- poznať ich potreby a záujmy v oblasti odbornej prípravy,
- pohybovať sa medzi nimi a zosúladiť ich s plánovaním svojej hodiny,
- organizovať pracovné fázy dôsledne a precízne, ale ponechať tiež študentov samostatne sa zúčastňovať počas aktivít v progresívnom procese,
- podporovať čoraz štruktúrovanejšie skúsenosti so spoluprácou (s cieľom
- rozvíjať u študentov komplexné sociálne zručnosti, ako napríklad spolupráca),

- združovať kognitívne činnosti, rozširovať jazykové znalosti a gramatickú reflexiu s činnosťami súvisiacimi s voľným tlmočením,
- kreatívne sa prepracovať k činnostiam, ktoré spúšťajú procesy tzv. „privlastňovania“, procesy zásadného významu na vytvorenie toho, čo je podľa nášho názoru pôvodná hodnota zážitku z hudobného a literárneho diela, a to je komunikácia emócií.

Príklad použitia piesne pri výučbe

V tomto príspevku predkladáme konkrétny didaktický príklad, pri ktorom použijeme pieseň od Modà a Emmy, jedných z najúspešnejších predstaviteľov súčasného moderného talianskeho hudobného žánru. V jednotlivých didaktických cvičeniach sa sústredíme na tvorenie budúceho času sloves, obohatenie slovnej zásoby a konverzačné cvičenia.

Arriverà

Piangerai
Come pioggia tu piangerai
E te ne andrai
Come le foglie col vento d'autunno triste
Tu te ne andrai
Certa che mai ti perdonerai
Ma si sveglierà
Il tuo cuore in un giorno d'estate rovente in cui
Il sole sarà
E cambierai
La tristezza dei pianti in sorrisi lucenti
Tu sorriderai
E arriverà
Il sapore del bacio più dolce e un abbraccio che ti scaldierà
Arriverà
Una frase e una luna di quelle che poi
Ti sorprenderà
Arriverà
La mia pelle a curar le tue voglie
La magia delle stelle
Penserai
Che la vita è ingiusta e piangerai
E ripenserai
Alla volta in cui mi hai detto no
Non ti lascerò mai
Poi di colpo il buio intorno a noi
Ma si sveglierà
Il tuo cuore in un giorno d'estate rovente in cui
Il sole sarà
E cambierai
La tristezza dei pianti in sorrisi...

1. Vypočujte si pieseň a nájdite slovesá.. Následne ich všetky vypíšte:

.....
.....
.....
.....

Rozšírená činnosť (práca v skupine)

Spojte sa s dvoma spolužiakmi a skontrolujte, ktoré slovesá ste vypísali a koľko ste ich našli spoločne v skupine. Následne si opätovne vypočujte pieseň a doplňte chýbajúce slovesá.

2. Do textu doplňte slovesá v zátvorke v budúcom čase.

.....(Piangere - tu)
Come pioggia tu(piangere)
E te ne (andare)
Come le foglie col vento d'autunno triste
Tu te ne(andare)
Certa che mai ti(perdere)
Ma si(svegliare)
Il tuo cuore in un giorno d'estate rovente in cui
Il sole(essere)
E(cambiare)
La tristezza dei pianti in sorrisi lucenti
Tu(sorridere)
E(arrivare)
Il sapore del bacio più dolce e un abbraccio che ti(scaldare)
.....(Arrivare)
Una frase e una luna di quelle che poi
Ti (sorprendere)
.....(Arrivare)
La mia pelle a curar le tue voglie
La magia delle stelle
.....(pensare)
Che la vita è ingiusta e(piangere)
E(ripensare)
Alla volta in cui mi hai detto no
Non ti(lasciare) mai
Poi di colpo il buio intorno a noi
Ma si(svegliare)
Il tuo cuore in un giorno d'estate rovente in cui
Il sole (essere)
E(cambiare)
La tristezza dei pianti in sorrisi...

3. Napíš 5 slov, ktoré vystihujú vyslovené emócie a porovnaj ich s tvojimi spolužiakmi

.....
.....
.....
.....
.....

Rozšírená činnosť: pokús pripojiť ku každej emócií, ktorú si spomenul, farbu. Vo dvojici vysvetli tvojmu spolužiakovi, prečo.

4. Vypíš z textu piesne slová, ktoré sa spájajú s:

S ČLOVEKOM

S PRÍRODOU

5. Prirad' k slovu prídavné meno, ktoré ti spontánne napadne:

vento
estate
luna
buio
tristezza
pianto
sorriso
sole

Rozšírená činnosť: so spolužiakom zo všetkých slov, ktoré ste použili vytvorte príbeh.

Záver

V súčasnej dobe je nevyhnutné využívať rôzne metódy, formy či koncepcie vyučovania, ktoré edukačný proces zvýraznia a hlavne zefektívnia. Jedným z tvorivých metód pri vyučovaní cudzieho jazyka je práca s piesňou. Práca s piesňou z nonartificiálnej hudby je metóda, ktorá výrazne prispieva k rozvoju tvorivosti a myslenia a je využiteľná v celom edukačnom procese. Možno konštatovať, že v rámci vzdelávacieho procesu pri vyučovaní talianskeho jazyka je vhodné využívať častejšie receptívne možnosti, v kontexte hudobných nahrávok, ktoré zabezpečia atraktivnosť edukácie. Aktívne vo výchovno-vzdelávacom procese môžeme využívať medzipredmetové vzťahy, ktoré edukačný proces zefektívnia. Ideálne je tiež vo vzdelávacom procese zamerať sa na uplatňovanie rôznych zážitkových a aktivizujúcich metód. V príspevku sme predstavili na konkrétnych didaktických cvičeniach modelovú hodinu použitia piesne vo vyučovaní talianskeho jazyka ako cudzieho jazyka, ktorá môže pomôcť učiteľom oživiť ich vyučovanie. Je práve v kompetencii každého učiteľa, ktoré metódy, formy, či koncepcie v svojej práci využije. Správne zvolené edukačné nástroje vytvoria v edukačnom priestore pocit radosti a zážitku. Výchovno-vzdelávací proces sa tak stane zaujímavým a pútavým.

Literatúra

CAON, F. 2016. Lingue e culture in contatto Una prospettiva interculturale. In: *Educazione linguistica language education*, vol. 5, s. 7 – 24.

CAON, F. 2005. La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD. In: *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Bonacci/Loescher., s. 153 – 168.

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

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.

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>

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

CAON, F. 2006. *Insegnare l'italiano attraverso la canzone. Le radici e le ali l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. UTET Università.

BALBONI P. E. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.

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

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.

PASQUI, R. 2003. *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, dostupné na: <https://www.italis.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>

CAON, F., RUTKA, S. *La glottodidattica ludica*. In: *Laboratorio ITALIS – dipartimento di scienze del linguaggio universita' "Ca' Foscari" – Venezia*. Dostupné na: http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf

Kontakt:

PaedDr. Mgr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Katedra cudzích jazykov

Hrabovská 1, 03401 Ružomberok

Slovenská republika

Emailová adresa: viera.nagy@ku.sk

GALICIZMY VO VÝUČBE NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

GALLICISMS IN TEACHING GERMAN AS FOREIGN LANGUAGE

MAGDALÉNA PATÉ

Abstrakt

Galicizmy, čiže slová a výrazy vypožičané z francúzštiny do iných cudzích jazykov, sú súčasťou nemeckého jazyka už od stredoveku. Súvisí to s geografickou blízkosťou Francúzska a Nemecka a tiež s historickým vývojom. Francúzsko bolo oddávna významným hráčom v európskej a aj celosvetovej politike a francúzska kultúra má výrazný vplyv na formovanie Európy. Z tohto dôvodu boli mnohé výrazy z francúzštiny prevzaté do nemčiny. Náš príspevok sa venuje tejto téme z hľadiska výučby nemčiny ako cudzieho jazyka. Galicizmy v nemčine predstavujú najmä pre mladšiu generáciu väčší problém ako napr. anglicizmy, či už pre svoju výslovnosť alebo pravopis. Väčšia geografická a kultúrna vzdialenosť Slovenska a Francúzska je dôvodom, prečo je vplyv francúzštiny na nemčinu v porovnaní so slovenčinou markantnejší.

Kľúčové slová: galicizmy, nemčina ako cudzí jazyk, didaktika, jazykové výpožičky.

Abstract

Galicisms, French loanwords in other foreign languages, have been part of the German language since the Middle Ages. This is related to the geographical proximity of France and Germany and also to the historical development. France has long been a major player in European and global politics, and French culture has had a significant impact on shaping Europe. For this reason, many terms from French have been translated into German. Our paper deals with this topic in terms of teaching German as a foreign language. Galicisms in German is a bigger problem, especially for the younger generation, such as Anglicisms, whether for their pronunciation or spelling. The greater geographical and cultural distance of Slovakia and France is the reason why the influence of French on German is more pronounced compared to Slovak.

Keywords: Galicisms, German as foreign language, Didactics, Loanwords.

Úvod

Galicizmy predstavujú prevzaté slová z francúzštiny do iných jazykov. Náš príspevok sa venuje týmto jazykovým výpožičkám v nemčine, ktorá sa vyučuje na Slovensku ako cudzí jazyk. Preberanie slov z iných jazykov je proces, ktorý tu existuje od nepamäti a jedným z hlavných dôvodov jeho existencie je pomenovanie nových skutočností, na ktoré vo vlastnom jazyku nemáme vhodný výraz. Kým v minulosti dochádzalo k preberaniu výrazov medzi jazykmi, ktoré prichádzali do kontaktu, čiže národy hovoriace týmito jazykmi susedili, v období globalizácie je vďaka moderným komunikačným technológiám tento prenos umožnený aj medzi geograficky vzdialenými kultúrami. Je zjavné, že pri preberaní nových slov z cudzieho jazyka nie je rozhodujúci moment genetickej príbuznosti jazykov, ale dôležitejšie sú objektívne pôsobiace sociálne, politické a kultúrne činitele (Habovšiaková, 1992, s. 65).

Problematika jazykových výpožičiek v jazyku je predmetom skúmania interferenčnej lingvistiky, ktorej základy boli položené v 50. rokoch 20. storočia. Odvtedy pokrýva výskum kontaktov medzi jazykmi širokú oblasť od výskumu jednotlivých jazykov až po dvojazyčné spoločenstvá alebo iné jazykové spoločenstvá, v ktorých sa hovorí viac ako jedným jazykom. Bilingválny je predmetom výskumu aj inej jazykovednej disciplíny, ktorou je psycholingvistika (Volland, 1986, s. 3). Vzťahom, kontaktom medzi jazykmi v minulosti a ich dôsledkami sa venuje

aj historická jazykoveda. Problematikou prevzatých slov v jazyku sa do veľkej miery zaoberá lexikológia ako vedy o slovnej zásobe a lexikálnej rovine jazyka. V súčasnosti je aktuálnou témou z tohto hľadiska prenikanie anglicizmov do každého cudzieho jazyka, a teda aj do nemčiny. Jednotliví autori si všimajú dôvody a mieru začleňovania anglicizmov do nemeckej slovnej zásoby, ich štylistickú funkciu v jednotlivých jazykových registroch. V našom príspevku sa chceme venovať galicizmom v nemčine. Na prvý pohľad sa to zdá byť menej aktuálna téma, keďže galicizmy prenikali do nemčiny už od stredoveku vo viacerých vlnách. Kočíšová (2016, s. 37) uvádza, že „tak ako každý živý jazyk podlieha aj nemčina zmenám a podobne ako ostatné európske jazyky bola aj ona v minulosti a je i v súčasnosti ovplyvňovaná inými jazykmi. V minulosti najviac latinčinou, francúzštinou a od 19., respektíve 20. storočia po súčasnosť angličtinou. Spočiatku britskou, neskôr americkou.“ Otázka cudzích či prevzatých slov je neustále aktuálna a zrejme to bude tak aj v budúcnosti. S. Adamcová (2019, s. 21) píše, že proces preberania cudzích slov do nemeckého jazyka nie je uzavretý.

Vzájomné ovplyvňovanie sa jazykov predstavuje pre ľudí učiacich sa cudzie jazyky veľmi zaujímavú problematiku, keďže odzrkadľuje kultúrno-historický a tým aj spoločenský vývoj. Hoci sa téme galicizmov v nemčine venujú najmä autori z nemecky hovoriacich krajín (E. Öhmann, 1918; Rosenquist, H. Suolahti, 1910; T. Frings, 1932; B. Volland, 1986; H. Lüdtke, 1968), významné práce ohľadom vplyvu francúzštiny na nemčinu v 16. – 18. st. vznikli tiež v anglosaskej literatúre (R. J. Brunt – *The Influence of the French Language on the German Vocabulary (1649-1735)*; W. Jones – *A lexicon of French borrowings in the German vocabulary 1575 – 1648*). Bolo napísaných niekoľko odborných prác, ktoré mapujú vplyv francúzštiny na nemčinu v určitých obdobiach, prípadne v istých čiastkových oblastiach jazyka, či obzvlášť dotknutých jazykových oblastiach. Avšak nejaká systematická zbierka všetkých francúzskych výpožičiek v nemčine vo forme slovníka neexistuje. Novou témou v tejto oblasti je tiež nahrádzanie pôvodom francúzskych slov anglicizmami (napr. *der Chef* vs. *der Boss*).

Cieľom nášho príspevku je ale poukázať na galicizmy v nemčine ako na lingvodidaktický problém pri výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka. Hoci sú galicizmy súčasťou nemeckej slovnej zásoby už od stredoveku, pre slovenských študentov učiacich sa nemčinu ako cudzí jazyk predstavujú problém najmä z hľadiska správnej výslovnosti, ortografie, ale aj sémantiky. Kým anglicizmy v nemčine sú pre väčšinu našich študentov niečím vítaným, čomu rozumejú na základe znalostí anglického jazyka ako *lingua franca* našej doby, s francúzskymi výrazmi majú oveľa väčší problém. Súvisí to s malým podielom obyvateľov Slovenska, ktorí sa učia po francúzsky. V našom príspevku chceme aplikovať poznatky z lexikológie a interferenčnej lingvistiky ohľadom jazykových výpožičiek z francúzštiny v nemčine vo výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka analýzou slovnej zásoby učebnice využívannej pri výučbe študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Ide o učebnicu nemčiny pre profesijné účely – *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz A2/B1*.

Jazykové výpožičky ako súčasť slovnej zásoby jazyka

Sociálne kontakty príslušníkov jednotlivých kultúr vedú aj ku kontaktu jazykov, ktorými hovoria, k ich vzájomnému ovplyvňovaniu sa a teda aj k výpožičkám v slovnej zásobe. Počas svojho historického vývoja bola nemčina obohatená a zmenená pod vplyvom iných jazykov, na druhej strane nemčina rovnako obohatila a zmenila slovnú zásobu iných jazykov (Schippan, 2002, s. 261). Podľa Seresovej (2019, s. 104) podlieha nemčina rovnako ako iné jazyky neustálemu procesu premeny, ktorý sa odzrkadľuje najzreteľnejšie v zmenách slovnej zásoby. Slovná zásoba je relatívne otvorený systém, v ktorom sa veľmi zreteľne odzrkadľujú zmeny prebiehajúce v sociálnych, politických, kultúrnych a ekonomických podmienkach nositeľov jazyka, vzhľadom na komunikačnú funkciu jazyka (Habovštiaková, 1992, s. 65).

V jazykovede sa používajú tri pojmy, ktoré sa používajú pri charakterizovaní vzájomného pôsobenie dvoch jazykov. Najvšeobecnejším termínom je interferencia. Ide o vzájomné pôsobenie

a ovplyvňovanie sa jazykových štruktúr, ktoré patria k dvom rozličným jazykovým systémom (Czochralski, 1971, s. 5). Transferencia znamená prenos jednotlivých elementov, pravidiel ako aj systémových javov z jedného jazyka do druhého na všetkých úrovniach jazykového systému (lexikálnej, syntaktickej, sémantickej, fonologickej) (Štefánik, 1999, s. 126). V tomto prípade možno chápať transferenciu ako výsledok interferencie dvoch jazykov, pričom jeden jazyk je zdrojom a druhý jazyk prijímateľom. V prípade galicizmov v nemčine predstavuje francúzština zdroj a nemčina prijímateľa. Tretím pojmom je integrácia, ktorú možno chápať ako výsledok interferencie opačným smerom (Volland, 1986, s. 5). V našom prípade ide o ovplyvnenie francúzskych transferencií nemčinou. Slová prevzaté z iného jazyka sa tak prispôbia, integrujú do nového prostredia, ktoré predstavuje prijímateľský jazyk – pôvodom francúzske slová sa prispôbujú svojou fonológiou, pravopisom, flexiou nemčine. Tento proces je ale izolovaný a nemá tak žiaden spätný vplyv na francúzštinu ako takú. Proces integrácie môže nadobudnúť rôzny stupeň a môže byť bližšie špecifikovaný podľa jednotlivých jazykových rovín ako fonologická, grafemická, morfológická, lexikálna a sémantická integrácia.

Keď sa hovorí o jazykových výpožičkách (Entlehnungen), vo všeobecnosti sa tým myslí preberanie cudzích slov alebo väčších lexikálnych jednotiek, čo môžeme označiť aj ako lexikálne transferencie (Volland, 1986, s. 6). Popri obsahovej štruktúre sú na tieto lexikálne transferencie naviazané fonologické, grafemické a morfológické elementy jazykového zdroja. Ide o cudzie fonémy, spodobovanie, cudzie grafémy, cudzie slovotvorné morfémy atď, ktoré tvoria podstatu « cudzosti », resp. « inakosti » lexikálnej transferencie. Niektoré z týchto elementov sa môžu integrovať do väčšej, iné do menšej miery do prijímateľského jazyka, čo sa prejaví v konečnom dôsledku na zmene lexikálnej transferencie – na jednom a tom istom slove alebo lexikálnej jednotke.

Ak sú ako lexikálne transferencie označené lexikálne jednotky, ide o cudzie alebo o prevzaté slová (Fremdwort vs. Lehnwort). Kým pod pojmom « cudzie slovo » sa rozumie slovo prevzaté z iného jazyka, ktoré si zachovalo svoju pôvodnú fonologickú a ortografickú podobu, « prevzaté slovo » je asimilované, teda zdomácnené cudzie slovo, ktoré stratilo niektoré pôvodné znaky, napríklad spôsob písania, a prispôbilo sa jazykovému systému cieľového jazyka (Kočišová, 2016, s. 38). Cudzie slovo je tak slovo cudzieho pôvodu, ktoré stále vykazuje znaky « cudzosti ». Kým slovo prevzaté, rovnako cudzieho pôvodu, tieto znaky stratilo.

Vplyv francúzštiny na nemeckú slovnú zásobu

Latinčina a francúzština predstavujú dva cudzie jazyky susediace s nemčinou, ktoré mali na nemecký jazyk zvlášť silný vplyv. Jazykový kontakt medzi Rimanmi a Germánmi súvisel s každodenným kontaktom obyvateľov dvoch susediacich kultúr. Pri francúzštine to bolo inak, keďže vplyv na nemčinu nesúvisel do takej miery s fyzickou blízkosťou v pohraničných regiónoch (západné Švajčiarsko, Alsasko-Lotrinsko, Porýnie a východné Belgicko), ale skôr s úsilím vyššej vrstvy nemeckej spoločnosti prevziať spôsob života a kultúru francúzskej šľachty (Eisenberg, 2018, s. 52).

Rozhodujúci je vplyv francúzštiny na slovnú zásobu nemčiny, ktorý je zjavný aj v súčasnej nemčine. Môžeme hovoriť o viacerých vlnách, kedy sa francúzske výrazy dostávajú do nemeckého jazyka:

- 1. vlna: 11. storočie – 12./13. storočie
- 2. vlna: 17. – 18. storočie

V období 11. – 13. storočia bolo Francúzsko centrom dvorskej a rytierskej kultúry a malo tak vplyv na mnohé iné jazyky. K jazykovým kontaktom dochádzalo na kráľovských a šľachtických dvoroch a tiež počas spoločných akcií akými boli napr. križiacke výpravy. Učitelia francúzštiny boli často zamestnávaní na šľachtických dvoroch, aby sprostredkovali francúzsky jazyk a kultúru, čo bolo vtedy znakom prestíže. Rovnako nemožno poprieť silný vplyv francúzskej literatúry na vývoj nemeckej rytierskej lyriky (Minnesang). V 13. storočí je doložených asi 300 francúzskych výrazov

v nemčine, ktoré sú súčasťou nemeckého jazyka dodnes (napr. Banner, Brosche, Kumpan, Kavalier, Lanze, Manier, Parole, Tresor, Turnier, Wams)

V ďalšom období vplyv francúzštiny na nemčinu slabne, avšak nemizne úplne. Dôkazom je vytvorenie vojenskej slovnice používanej v celej Európe práve na základe francúzštiny. V období 15. storočia sa tak aj do nemčiny dostávajú slová ako *Artillerie*, *Front*, *Pallisade*, *Leutnant*, *Palisade*, *Patrone*, *Regiment* a *Visier* (Eisenberg, 2018, s. 54)

V 17. storočí, kedy dosiahol absolutizmus vo Francúzsku vrchol, sa začína najsilnejšia vlna prechodu francúzskych slov a výrazov do nemčiny. Francúzske výpožičky v nemčine pribúdajú - v prvej polovici 17. storočia tvorili 37 – 40%, okolo roku 1680 je to už 50% a koncom 18. storočia tvorili až 60 % jazykových výpožičiek v nemčine (von Polenz, 1994, s. 77). Francúzske výrazy v nemčine pribúdajú na úkor latinčiny a taliančiny. Vplyv francúzštiny je silný počas celého 18. storočia a postupne slabne po odznení oslobodzovacích vojen spod francúzskej nadvlády v rokoch 1813 – 1815. Tie ukončujú obdobie napoleonských vojen. Versaillský dvor sa stáva vzorom života na kráľovských dvoroch v celej Európe a tento spôsob života napodobňujú tiež vrstvy mestského obyvateľstva. Rovnako silnie ekonomická sila Francúzska, ktoré sa stáva hlavným dodávateľom tovaru po celej Európe. Francúzština sa tak stáva medzinárodným dorozumievacím jazykom a dokonca vytláča latinčinu z niektorých vedných odborov. Nemčina tohto obdobia býva označovaná ako jazyk „à la mode“. Von Polenz (1994, s. 63) uvádza, že jazyková kultúra v Nemecku sa koncom 17. a začiatkom 18. storočia vyznačovala vo všeobecnosti komplementárnou trojjazyčnosťou – nemčina/ latinčina/ francúzština, ktorá však v 18. storočí prechádza vďaka vysokej šľachte do nemecko-francúzskej dvojjazyčnosti. Vysoká šľachta sa postupne vzdáva akademickej latinčiny a aj moderní nemeckí učitelia sa prikláňajú k medzinárodnej francúzštine.

V nemčine sa jazyk „à la mode“ prejavuje hromadením galicizmov a tiež syntaktických štruktúr, ktoré vychádzajú z francúzštiny (Helrich, 1990, s. 77). Mnohé výpožičky z tohto obdobia boli úplne integrované do nemeckého jazyka. Sú to napr. označenia príbuzenských vzťahov ako *r Neffe*, *e Tante*, *r Onkel* alebo podstatné a prídavné mená z iných oblastí ako sú *r Ball*, *e Dame*, *e Garde*, *r Lüster*, *nett*, *nobel*. Ostatné výpožičky z tohto obdobia sú naopak rozpoznateľné ako galicizmy. Brunt (1983, rozdeľuje galicizmy z obdobia „à la mode“ do niekoľkých skupín podľa jednotlivých tém. Sú to:

- obchod a doprava: *Adresse*, *Bankier*, *Billet*, *Equipage*, *engagieren*, *en gros*, *Etablissement*, *Fonds*, *Karosse*, *Oktroi*, *Tour*;
- diplomacia, správa, vojenstvo: *Appel*, *avancieren*, *Blessur*, *Bombardement*, *Depesche*, *Deserteur*, *Etappe*, *Finesse*, *Garantie*, *Gendarm*, *Kompliment*, *patrouillieren*, *sondieren*;
- architektúra a záhradníctvo: *Balkon*, *Balustrade*, *Bassin*, *Etage*, *Fassade*, *Fontaine*, *Galerie*, *Mansarde*, *Orangerie*, *Palais*, *Rabatte*, *Reservoir*, *Suite*, *Souterrain*, *Spalier*, *Terasse*;
- umenie a hudba: *Allemande*, *Barock*, *Bourée*, *Facette*, *Gavotte*, *Graveur*, *Kolorit*, *Medaillon*, *Menuett*, *Ouverture*, *Palette*, *Porträt*, *Quadrille*, *Skizze*;
- jedlá a nápoje: *Biskuit*, *Bouillon*, *Delicatesse*, *garnieren*, *Frikasse*, *Gelee*, *Kompott*, *Konfitüre*, *Kotelett*, *Likör*, *Marmelade*, *Omelett*, *Ragout*;
- oblečenie: *Garderobe*, *Korsett*, *Krawatte*, *Manschette*;
- život na dvore: *Etikette*, *Intrige*, *charmant*, *kapriziös*, *maliziös*, *Mätresse*, *raffiniert*.

Ako možno vidieť, galicizmov v nemčine z tohto obdobia je veľmi veľa a týkajú sa rôznorodých oblastí spoločenského života. Ako poznamenáva Eisenberg (2018, s. 55), našlo sa len málo toho, čo by vtedajšia vybraná spoločnosť v Nemecku nechcela pomenovať francúzskym výrazom.

V priebehu 18. storočia prenikajú do nemčiny výrazy spojené s literatúrou a divadlom, ďalej abstraktá, ktoré súvisia s francúzskym osvietenstvom rovnako aj politické termíny v súvislosti s francúzskou revolúciou:

- literatúra a divadlo: *Akteur*, *Atelier*, *Ballade*, *Dilettant*, *Elegie*, *Ensemble*, *Essay*, *Genre*, *Grimasse*, *Jongleur*, *Kulisse*, *Persiflage*, *Regie*, *Regisseur*, *soufflieren*;

- abstraktá: *Eleganz, Esprit, Idee, Interesse, intolerant, Moral, originell, Prüderie, Toleranz, Transcedenz*;
- politické pojmy: *Debatte, Despot, Elite, fraternisieren, Bourgeoisie, Chauvinismus, Kommune, Guillotine, Komitee*,

Používanie galicizmov v 17. a 18. storočí vyššou vrstvou spoločnosti v Nemecku bolo vyjadrením spoločenskej prestíže a príslušnosti k istej sociálnej vrstve, preto majú výpožičky z francúzštiny v nemčine silnejšiu emocionálnu konotáciu než majú tie isté výrazy vo francúzštine (von Polenz, 1994, s. 87)

Miera integrácie francúzskych výpožičiek do nemčiny

Pri skúmaní jazykových výpožičiek je dôležité si všimnúť druh a stupeň ich integrácie do jazyka z hľadiska sémantiky, hláskoslovia, slovného prízvuku, pravopisu a ohýbania slovných druhov, morfológie.

Pri lexikálnej integrácii ide o vzťah výpožičiek k čiastkovým systémom nemeckej slovnej zásoby. Kladú sa tu otázky sémantickej a socio-pragmatickej povahy, ktoré úzko súvisia s príčinami, podmienkami a dôsledkami výpožičiek z cudzieho jazyka.

1. Jednou z hlavných príčin výpožičiek je pomenovanie novej skutočnosti vypožičaným slovom, t.j. kultúrny import je pomenovaný slovom v cudzom jazyku, ktorý sa v danej kultúre používa (napr. *Praline, Likör, Bluse, Frikassée, Allee, lila/violett, orange*).
2. Oveľa častejšie však vznikali slovné páry – nemecké slovo existujúce pred výpožičkou sa používalo naďalej popri novému výrazu z francúzštiny. V mnohých prípadoch vznikli slovné páry ponemčením, kedy sa ponemčené slovo používalo rovnako ako slovo vypožičané. Rovnako existujú prípady, kedy sa pôvodný nemecký výraz presadil na úkor výpožičky z francúzštiny. Avšak najbežnejším javom je existencia synonymných alebo sémanticky diferencovaných slovných párov. Sú obohatením slovnej zásoby, keďže umožňujú pomenovanie sémanticko-pragmatických rozdielov (*Adresse/ Anschrift, mitteilen/ informieren, Resultat/ Ergebnis*). Výpožičky majú spravidla užší význam než nemecké synonymum (von Polenz, 1997, s. 87)

Prejavom integrácie výpožičiek do nemeckej slovnej zásoby sú tiež sémantické rozdiely medzi výpožičkami v nemčine a ich použitím v pôvodnom jazyku. Rovnaký význam pôvodom francúzskeho slova v nemčine a vo francúzštine je skôr výnimkou ako pravidlom. Z tohto hľadiska je znalosť pôvodného jazyka, v našom prípade francúzštiny, len slabou pomocou, ktorá môže byť dokonca zavádzajúca. Vyplýva to z faktu, že výpožičky sú používané v nemčine len v jednom, prípadne viacerých, nie však všetkých významoch na rozdiel od použitia v pôvodnom jazyku. Kirkness (1984) preto odporúča nevysvetľovať jednotlivé heslá v slovníkoch cudzích slov ako „cudzie slová“, ale skôr nemecké výpožičky vo zvláštnom vzťahu k domácej nemeckej slovnej zásobe.

Čo sa týka fonetiky, galicizmy v nemčine rozpoznať najmä podľa nazálnych hlások, ktoré nie sú súčasťou nemeckého fonematického systému. Tie zostali zachované a používajú sa ako cudzie fonémy v spisovnej reči, avšak v hovorovej reči došlo k integrácii a k substitúcii nazálnych hlások kombináciami nemeckých foném (von Polenz, 1994, s. 88) Napr. slovo *Restaurant*, ktoré má spisovnú výslovnosť [resto'rá:], sa v hovorovom jazyku vyslovuje ako [resto'rá:ŋt] alebo [resto'rant]. Ako príklad uvádzame tiež slovo *Parfum* – spisovná výslovnosť je [par'fœ:], výslovnosť v hovorovej reči je [par'fy:m] alebo [par'fœŋ]. Fonetická integrácia sa tak často prejavuje presunom výslovnosti na susednú fonému a je spojená so stratou znelosti. Prispôsobenie sa výslovnosti prebieha zväčša podľa platných pravidiel kombinácie grafém a foném v nemčine (Thiele, 1993, s. 11)

Grafemická integrácia výpožičiek z francúzštiny je oveľa slabšia než je to u iných jazykových javov. Keďže výpožičky si zachovali pôvodný pravopis, do nemčiny sa pod vplyvom

francúzštiny, ale aj iných jazykov dostalo veľké množstvo cudzích grafém. 78 domácich grafém bolo doplnených o 293 nových (von Polenz, 1994, s. 91). Pri písaní francúzskych grafém vládne veľká nejednotnosť a jedna francúzska graféma sa píše v nemčine viacerými spôsobmi. Napr. franc. <eu> →nem. <eu> (Milieu) alebo nem <ö> Likör. Francúzske akcenty sa zachovávajú (Dekoltée) alebo sú nahradené zdvojenou samohláskou (Komitee). Rovnako sa v niektorých prípadoch zachovávajú pomlčky (tête-à-tête, vis-à-vis), v niektorých zase nie (Rendezvous, Portemonnaie)..

Nové pravidlá nemeckého pravopisu prijaté v roku 1996 viedli aj v oblasti písania cudzích slov k viacerým zmenám. V súčasnosti je preto v nemčine viac cudzích slov prispôbených nemeckému pravopisu, čiže integrovaných slov, než v predchádzajúcom období. Čo sa týka galicizmov, často sú povolené dvojtvary: *Exposee*, ale aj *Exposé*, *Portemonnaie*, ale aj *Portmonee* (Duden Das Fremdwörterbuch).

Morfologická integrácia sa prejavuje integráciou gramatického rodu a tiež slovotvorbou. Keďže vo francúzštine máme len dva gramatické rody – mužský a ženský, integrácia sa prejavuje zmenou mužského rodu vo francúzštine na stredný rod v nemčine – napr. *das Engagement*, *das Kompliment*, *das Repertoire*, *das Niveau*, *das Büro*, *das Milieu*, *das Detail*...Koncovka –age je v nemčine spájaná so ženským rodom – *e Bandage*, *e Courage*, *e Etage*, *e Visage*, *e Garage*, kým vo francúzštine majú tieto slová mužský rod. Niekedy je gramatický rod spájaný s rozdielom významu: *s Etikett/ e Etiketete*, *s Tablett/ e Tablette* (Thiele, 1993, s. 12)

V oblasti ohýbania slovných druhov, teda skloňovania a časovania môžeme hovoriť o silnej integrácii slov prevzatých z francúzštiny. Prevažná väčšina podstatných mien francúzskeho pôvodu sa skloňuje podľa nemeckých pravidiel (napr. *des Hotels*). Ako zdanlivo slabá integrácia sa javí koncovka –s pri tvorbe plurálu podstatných mien. Postupne sa koncové –s v pluráli stalo pravidlom pri tvorbe plurálu väčšiny prevzatých slov v nemčine. Takto tvoria plurál prevzaté slová končiace na samohlásku alebo spoluhlásku (*Hotels*, *Büros*, *Kinos*...), ale aj pôvodom nemecké slová končiace na samohlásku a tiež skratky (*Autos*, *Azubis*, *LKWs*).

Galicizmy v nemčine ako didaktický problém

L. Adamcová (2015, s. 9) upozorňuje na skutočnosť, že neustále existujú špecifické ťažkosti ohľadom používania cudzích slov v nemčine v ústnej aj písomnej rovine, prípadne čo sa týka ich významu alebo štylistického príznaku. Tento fakt si uvedomujeme tiež vo výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka, kde je potrebné učiť sa sprostredkovať aj cudzie slová či prevzaté slová v nemčine, nakoľko sú integrálnou súčasťou nemeckého jazyka.

Vo výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave používame učebnicu učebnicu *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz A2/B1* pri výučbe nemčiny pre profesijné účely (Berufsdeutsch). Cieľom je pripraviť študentov na komunikáciu v nemčine na ich budúcom pracovisku. Tematicky je učebnica zameraná na oblasti ako orientácia na trhu práce, hľadanie práce, uchádzanie sa o zamestnanie, pracovná prax, pracovná zmluva, oblasť BOZP, kontakty na pracovisku, technika na pracovisku a pod. Dôraz sa tu kladie tiež na tematiku kľúčových kompetencií v pracovnej živote a ich rozvoj.

Galicizmy, ktoré sú v učebnici použité, predstavujú pre študentov problém najmä z hľadiska správnej výslovnosti, ale aj ortografie. Učiteľ má študentov upozorniť na skutočnosť, že tieto slová pochádzajú z francúzštiny a tiež je dobré objasniť, prečo máme francúzske slová v nemčine. Keďže francúzština mala veľmi silný vplyv aj na angličtinu, mnohé francúzske slová poznajú slovenskí študenti nie na základe svojich znalostí francúzštiny, ale práve vďaka angličtine.

Čo sa týka správnej výslovnosti, veľký problém predstavujú nazálne hlásky, ktoré majú študenti problém napodobniť a prispôbujú si ich slovenským fonémam. Ako sme uvideli vyššie, to isté sa deje pri výslovnosti francúzskych nazálnych hlások v hovorovej nemčine. Úlohou učiteľa je poznať správnu výslovnosť galicizmov, ktorá je uvedená napr. na internetovej stránke www.duden.de. Okrem fonetického prepisu konkrétneho slova si možno vypočítať aj správnu výslovnosť, čo je veľkou pomocou pre učiteľov, ktorí nehovoria po francúzsky. Učiteľ môže

odkázat študentov na túto internetovú adresu a pri online výučbe si môžu správnu výslovnosť priamo na hodine aj spoločne vypočúť

V učebnici *Perspektive Deutsch* sa stretávame s viacerými slovami, ktoré boli prevzaté z francúzštiny. Patria k nim slovesá, podstatné mená a prídavné mená, pričom najväčšie zastúpenie majú podstatné mená.

- slovesá: *organisieren* (franc. organiser, prízvuk: organisieren)
profitieren (franc. profiter, prízvuk: profitieren)
variieren (vplyv franc. varier, prízvuk: variieren)
formulieren (franc. formuler, prízvuk : formulieren)
kontrollieren (franc. contrôler, prízvuk : kontrollieren)
recherchieren (franc. rechercher, výslovnosť [ʁeʃɛʁ'ʃi:ʁən])
markieren (franc. marquer, prízvuk : markieren)
funktionieren (franc. fonctionner, prízvuk : funktionieren)

Všetky uvedené slovesá majú príponu *-ieren* a prízvuk nie je na prvej slabike, čo je znakom sloves cudzieho pôvodu v nemčine. Na túto skupinu sloves, ktorá tvorí minulé prídavné bez predpony *ge-*, treba pri výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka zvlášť upozorniť.

Uvedené slovesá vykazujú prvky grafemickej integrácie, keďže sa francúzske slovesá *contrôler* a *fonctionner* prispôbili pravidlám nemeckého pravopisu v podobe *kontrollieren* a *funktionieren*. Naopak pri slovese *recherchieren* z franc. slovesa *rechercher* hovoríme o transferencii, keďže fonéma [ʃ] - [ʁeʃɛʁ'ʃi:ʁən] sa zapisuje ako rovnako ako vo francúzštine <ch>.

Podstatné mená označujúce názvy povolání:

r Ingenieur (französisch ingénieur – [ɪnʒe'niø:ʁ]), *r Friseur/ r Frisör* (r franc. frisieren, výslovnosť [fri'zø:ʁ]), *e Friseurin/e Frisörin/ e Friseuse* (výslovnosť [fri'zø:ʁɪn]), *r Sekretär/ e Sekretärin* (franc. secrétaire, výslovnosť [zекре'te:ʁ]), *r Chef/ e Chefin* (fran. chef, výslovnosť [ʃɛf], v Rakúsku aj [ʃe:f]).

Podstatné mená označujúce názvy povolání majú gramatický rod zhodný s prirodzeným rodom, pričom tvar ženského rodu sa tvorí príponou *-in*. Čo sa týka pravopisu, správne sú obe formy pri slovách *r Friseur/ Frisör* a *e Friseurin/Frisörin*, pričom druhá forma je viac integrovaná do nemčiny. Fonéma [ø:], ktorá sa vo francúzštine zapisuje spojením grafém <eu> sa v nemčine nahrádza grafémou <ö>. Ku grafemickej integrácii došlo aj pri slovách *r Sekretär/ e Sekretärin*, kedy boli grafémy <ai> nahradené grafémou <ä>. Slovo *r Ingenieur* vykazuje znaky zmiešanej fonetickej integrácie. Začiatok slova má nemeckú výslovnosť, avšak koniec slova má už výslovnosť prenesenú z francúzštiny.

Ďalším určujúcim pravidlom pri rode podstatných mien cudzieho pôvodu je jeho tvar. Podstatné mená končiace na *-ant, -är, -ent, -et, -eur, -ist, -loge, -or, -us* majú v nemčine mužský rod (Helbig ; Buscha, 1998, s. 273). Do tejto kategórie spadá z nášho výberu len *der Ingenieur*.

Podstatné mená mužského rodu s inými koncovkami: *r Salon* (franc. salon, výslovnosť [za'lõ:], ale aj [za'lõŋ] a v Rakúsku a v južnom Nemecku [za'lo:n]), *r Dialog* (franc. dialogue, výslovnosť [dia'lo:k]).

Podstatné mená cudzieho pôvodu končiace na *-age, -ät, -anz-, -enz, -ie, -ik-, -ion, -ur* sú v nemčine ženského rodu (Helbig ; Buscha, 1998, s. 273). Sem patrí: *e Garage* (franc. garage, výslovnosť [ga'ra:ʒə]), *e Industrie* (französisch industrie, prízvuk : Industrie), *e Diplomatie* (franc. diplomatie, prízvuk: Diplomatie), *e Strategie* (franc. stratégie, výslovnosť [ʃtrate'gi:] alebo [strate'gi:]), *e Gastronomie* (franc. gastronomie, prízvuk : Gastronomie), *e Hotellerie* (franc. hôtellerie = hostinec, Betonung : Hotellerie), *e Kosmetik* (fran. cosmétique, výslovnosť [kõs'me:tɪk]), *e Produktion* (prízvuk: Produktion), *e Qualifikation* (franc. qualification, prízvuk : Qualifikation), *e Situation* (fran. situation, výslovnosť [zitua'tsjõ:n]), *e Emotion* (franc. émotion, prízvuk : Emotion).

Ostatné podstatné mená ženského rodu majú koncovku *-e*. V nemčine má väčšina slov

končiacich na –e ženský rod, čo platí aj pre slová pochádzajúce z francúzštiny. Tieto slová si zachovali gramatický rod z pôvodného jazyka, vo francúzštine majú tiež ženský rod: *e Branche* (franc. *branche*, výslovnosť ['brã:ʃə] alebo ['branʃə]), *e Kantine* (franc. *cantine*, výslovnosť [kan'ti:nə]), *e Alternative* (franc. *alternative*, výslovnosť [altəna'ti:və]), *e Chance* (franc. *chance*, výslovnosť ['ʃã:s(ə)] alebo ['ʃaŋs(ə)]), *e Phase* (franc. *phase*, prízvuk: *Phase*), *e Initiative* (franc. *initiative*, prízvuk : *Initiative*), *e Allee* (franc. *allée*, prízvuk : *Allee*), *e Boutique* (fran. *boutique*, výslovnosť [bu'ti:k]), *e Karriere* (franc. *carrière*, výslovnosť [ka'rije:rə]).

Postatné mená cudzieho pôvodu s koncovkami *-ett,-il, -ma, -o, -(m)ent, , -um* majú v nemčine stredný rod (Helbig; Buscha, 1998, s. 274): *s Büro* (franc. *bureau*, prízvuk: *Büro*), *s Engagement* (franc. *engagement*, výslovnosť [ãgãz(ə)'mã:]). Ostatné podstatné mená stredného rodu: *s Hotel* (franc. *hôtel*, prízvuk *Hotel*), *s Restaurant* (franc. *restaurant*, výslovnosť : [resto'rã:]), *s Interesse* (franc. *intéret* – výslovnosť : *Interesse* alebo [m'tresə]), *s Programm* (pod vplyvom franc. *programme*), *s Theater* (franc. *théâtre*, prízvuk : *Theater*).

Z uvedených slov možno ako príklad fonetickej transferencie uviesť slovo *s Engagement*, ktoré sa vyslovuje úplne podľa francúzskej výslovnosti aj so zachovaním nazálnych foném. Podobne je to so slovom *e Chance*, kde sa však pripúšťa alternatívna výslovnosť, kde je nazálna fonéma nahradená fonémami [aŋ].

Slovo *e Boutique* je príkladom morfematickej transferencie, kedy sa zachoval francúzsky pravopis aj v nemčine.

Prídavné mená:

attraktiv (franc. *attractif*, prízvuk *attraktiv*), *aggressiv* (franc. *agresif*, prízvuk : *aggressiv*), *seriös/unseriös* (franc. *sérieux*, výslovnosť [ze'riø:s]), *interessant* (franc. *intéressant*, prízvuk: *interessant*).

Prídavné mená sú grafemicky integrované do nemčiny: v slovách *attraktiv* a *aggressiv* došlo k zmene koncovej grafémy <f> na <v>., v slove *seriös* sa zmenilo koncové <-eux > na <ös >. Akcenty vo francúzskych slovách neboli do nemčiny prenesené.

Záver

Galicizmy sú pevnou súčasťou nemeckého jazyka či už ako prebrané slová, čiže slová integrované do nemčiny, alebo ako cudzie slová, ktoré viac pripomínajú svoj francúzsky pôvod. Preto im treba venovať pozornosť aj pri výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka.

Pri analýze slovnej zásoby v učebnici *Perspektive Deutsch*, ktorá je určená pre výučbu nemčiny pre profesijné účely, sme mohli konštatovať pravidelný výskyt galicizmov. Je zrejmé, že sú súčasťou bežnej komunikácie aj v pracovnom živote.

Väčšinu vyhľadaných slov s francúzskym pôvodom tvorili podstatné mená. Pre ich správne používanie je dôležité správne určiť gramatický rod, čo možno na základe platných pravidiel v nemčine – na základe prirodzeného rodu alebo podľa tvaru slov cudzieho pôvodu, čiže podľa koncoviek. Správna výslovnosť galicizmov je problémom pre učiacich sa nemčinu len pri fonetickej transferencii, kedy sa výslovnosť preniesla z francúzštiny a najmä ak slová obsahujú nazálne fonémy. V prípade fonetickej integrácie do nemčiny nedochádza pri výslovnosti k problémom. Pri pravopise galicizmov v nemčine sa vo viacerých prípadoch pripúšťajú dve možnosti, avšak stále si treba dávať pozor na zdvojené hlásky a písanie koncoviek, najmä ak sa vyslovujú po francúzsky.

Cudzie alebo prevzaté slová sú obohatením každého jazyka, sú dôkazom kultúrno-historického vývoja. Poznatky z viacerých jazykovedných disciplín sú v tomto prípade základom, na ktorom možno lepšie pochopiť jav interferencie medzi jazykmi a potom ho aj lepšie didakticky spracovať a predstaviť aj vo výučbe cudzieho jazyka.

Literatúra:

- ADAMCOVÁ, S. 2019. Anmerkungen zu den Entlehnungen im Deutschen. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.) *Pohľady do výskumu aplikovaných jazykov: zborník vedeckých prác*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku, s. 5 – 21.
- ADAMCOVÁ, L. 2015. Fremdwörter im Deutschen – ein Ständiges Problem? In: *Lingua et vita*, Bratislava: EKONÓM, roč. 4, č. 8, s. 9 – 18.
- BRUNT, R.J. 1983. *The Influence of the French Language on the German Vocabulary: (1649-1735)*. Berlin, New York: de Gruyter.
- CZOCHRALSKI, J. 1971. Zur sprachlichen Interferenz. In: *Linguistics*, roč. 9, č. 67, s. 5 – 25.
- DUDEN FREMDWÖRTEBUCH. 1997. Mannheim: Dudenverlag.
- EISENBERG, P. 2018. *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- FREHÁROVÁ, D. 2016. *Gallizismen und deren Nutzung im Unterricht*. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita.
- HELBIG, G., BUSCHA, J. 1998. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt.
- HELFRICH, U. 1990. Sprachliche Galanterie?! Französisch-deutsche Sprachmischung als Kennzeichen der 'Alamodesprache' im 17. Jahrhundert. In: KRAMER, J., WINKELMANN, O. (ed.) *Das Galloromanische in Deutschland*. Wilhelmsfeld: Egert, s. 77 – 88.
- KIRKNESS, A. 1984. Zur germanistischen Fremdwortlexikographie im 19./20.Jh.: Bibliographie der Fremd- und Verdeutschungswörterbücher 1800 – 1945. In: WIEGENAD, H. E. (ed.): *Studien zur deutschen Lexikographie IV*. Hildesheim, s. 113 – 174.
- KOČIŠOVÁ, Z. 2016. Anglicizmy v nemeckom jazyku. In: *Jazyk, kultúra a spoločnosť*. Aktuálny pohľad do vedeckého diskurzu. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 52 – 58.
- ROS, L. 2014. *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz A2/B1+*. Stuttgart: Klett.
- SERESOVÁ, K. 2019. Anglizismen in der deutschen Sprache – Gründe der Benutzung und ihre stilistische Funktion. In: *Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov*, roč. 11, č. 2, s. 96 – 106.
- SCHIPPAN, T. 2002. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- ŠTEFÁNIK, J. 1999. Príspevok k poznaniu slovensko-anglického bilingvalizmu u dieťaťa. In: ONDREJOVIČ, S. *Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi. Sociolinguistica Slovaca 4*, Bratislava: Veda.
- THIELE, J. 1993. Die Schichtung französischen Wortgutes im Deutschen. Streifzüge durch die Geschichte der deutschen Sprache. In: DAHMEN, W., HOLTUS, G., KRAMER, J., METZELTIN, M., WINKELMANN, O. (eds.): *Das Französische in den deutschsprachigen Ländern*. Romanistisches Kolloquium VII. Tübingen: Narr, s. 3 – 17.
- VOLLAND, B. 1986. *Französische Entlehnungen im Deutschen: Transferenz und Integration auf phonologischer, graphematischer, morphologischer und lexikalisch-semantischer Ebene*. Tübingen: Niemeyer.
- POLENZ von, P. 1994. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart, Band II, 17. und 18. Jahrhundert*. Berlin, New York: de Gruyter.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Didaktika a metodika/Magdaléna Paté

Kontakt:

Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: magdalena.pate@euba.sk

AKADEMICKÉ PÍSANIE AKO VYUČOVACÍ PREDMET A PREDMET SKÚMANIA

ACADEMIC WRITING AS A SUBJECT AND A RESEARCH DOMAIN

IVETA RIZEKOVÁ

Abstrakt

Článok sa zaoberá problematikou akademického písania z pohľadu výskumu aj vzdelávania. V minulých rokoch sa vo sfére bádania aj vo sfére pedagogickej praxe uprednostňovala deskripcia akademických žánrov a typov textu a jazyk sa skúmal a učil viac-menej ako systém. Dnes sa na vysokých školách upúšťa od normatívneho prístupu s cieľom aplikovať inovatívne metódy výučby a stratégie učenia sa cudzích jazykov. V príspevku budeme hľadať odpovede na otázky: Čo je obsahom modernej výučby akademického diskurzu? Aké metódy a stratégie pomáhajú efektívnejšie rozvíjať produktívne kompetencie študentov? Názory odborníkov na akademický prejav porovnáme s vlastnými skúsenosťami a s výsledkami dotazníkového prieskumu uskutočneného v radoch študentov aplikovanej lingvistiky.

Kľúčové slová: akademické písanie, univerzitná gramotnosť, diskurz, interdisciplinárnosť.

Abstract

The article tackles academic writing from the perspective of both research and education. In the past, a descriptive approach to literary genres and text types was preferred in research and education and the language was studied and taught as a system. Nowadays, however, teaching of foreign languages at tertiary level tends to abandon the normative approach and aims at innovative methods and strategies for coping with the academic discourse. In the article, we attempt to answer the following questions: What is the content of teaching of academic language? What methods and strategies can help to develop the productive competencies of the students? We compare the opinions of experts in academic writing with our experience and the results of a questionnaire survey among the students of applied linguistics.

Keywords: academic writing, university literacy, discourse, interdisciplinarity.

Úvod

Akademické písanie sa dnes stáva čoraz viac predmetom záujmu, a to nielen v kruhoch aktérov jazykovej výučby, ale aj v rámci lingvistického či pedagogického výskumu. Nové vedecké poznanie v oblasti lingvistiky, didaktiky, psychológie, sociológie, ale aj teórie komunikácie a nových informačných technológií nachádza odozvu aj v prostredí školského vzdelávania. Na vysokých školách a na univerzitách, ktoré sú nielen vzdelávacími, ale i vedecko-výskumnými pracoviskami, je spojenie vedy a výskumu s výučbovým procesom nevyhnutnosťou. A v študijných odboroch zameraných na aplikovanú lingvistiku to platí dvojnásobne.

Hoci pojem „akademické písanie“ nie je v slovenskej akademickej komunite úplnou novinkou, reflektujeme značný deficit diskusií o potrebe ovládania vedeckého resp. akademického jazyka na vysokých školách (Seresová, 2017, s. 8). Zdrojom informácií a podnetov na odbornú debatu sú najmä odborné a vedecké zahraničné publikácie, monografie, učebnice či didaktické príručky, ktoré pomáhajú učiteľom podporovať odborné a vedecké aktivity svojich študentov a pestovať kultúru jazyka v odborných komunikačných situáciách. Vďaka znalosti cudzích jazykov môžu slovenskí pedagógovia získať poznatky

o moderných trendoch v oblasti akademickej komunikácie priamo od zahraničných autorov a aplikovať ich do obsahu a metód v domácom univerzitnom prostredí.

Zatiaľ čo sa v minulých rokoch dôraz kládol predovšetkým na deskripciu jednotlivých akademických žánrov a typov textu a na nácvik (často „drilovanie“) korektného písomného prejavu, súčasné tendencie sa vzdávajú od tohto prístupu. Nadobúdanie kompetencií potrebných pre efektívnu komunikáciu v akademickom prostredí sa chápe komplexnejšie. Hoci sa štýl akademických prejavov riadi záväznými pravidlami, dnes sa namiesto uniformity zdôrazňuje skôr jeho variabilita, prítomná v žánroch, v konvenciách jednotlivých jazykových komunít, ale aj v individuálnych autorských prejavoch. Zameranie na formovanie komunikačnej jazykovej kompetencie pretrváva vo výučbe dodnes, avšak namiesto jej jazykovej zložky sa do popredia dostáva zložka sociolingválna a pragmatická.

Na základe teoretických poznatkov odborníkov v danej oblasti, ako i niekoľkoročnej skúsenosti s výučbou predmetu odborný francúzsky jazyk v akademickom prostredí, sa pokúsime ozrejmiť, aké stratégie a metódy prispievajú k efektívnemu rozvíjaniu kompetencií študentov pri tvorení akademickeho textu. Vlastné postoje porovnáme s názormi študentov fakulty aplikovaných jazykov, ktoré vyjadrili v dotazníkovom prieskume.

Pohľady na akademicke písanie

V školskej praxi sa tradične nácviku písania venovalo viac priestoru ako samotnému porozumeniu písomného prejavu. Ako keby sa porozumenie textu považovalo za prirodzenú schopnosť čitateľa a nevyžadovalo si preto špeciálnu pozornosť. O tom, že to tak nie je, svedčí aj fakt, že neporozumenie čítaného textu v cudzom (aj v materinskom jazyku) sa v súčasnosti týka stále väčšej skupiny detí. Táto problematika je aktuálna vo vedeckej i odbornej komunikácii, ale aj v širšom spoločenskom diskurze. (Szabó, Stranovská, 2020, s. 486). Žiaci nedokážu napríklad správne identifikovať zmysel textu, zachytiť kľúčové myšlienky a štruktúru textu a pod. Tieto nedostatky neraz pretrvávajú aj počas vysokoškolského štúdia a spôsobujú učiacim sa ťažkosti tak pri receptívnych, ako aj pri produktívnych činnostiach, a to nielen na hodinách jazyka. Súhlasíme sa názorom, že čítanie je komplexným a dynamickým psychologickým procesom, ktorého efektívnosť ovplyvňuje mnoho prediktorov, ale aj samotný edukačný proces (Havettová, Stranovská, 2020, s. 345).

Správne vnímanie a chápanie písomných či ústnych prejavov je pre rozvoj produktívnych zručností nevyhnutné. Ak sa na základe vlastnej opakovanej čitateľskej skúsenosti študent naučí správne chápať obsah, zámer, štruktúru jednotlivých textových typov a následne vyabstrahovať ich podstatné znaky, potom dokáže zmysluplný text ľahšie vytvoriť. Pri porozumení odborného alebo vedeckého textu sa treba vedieť orientovať nielen v konkrétnej odbornej problematike, ale i v postupoch a metódach vedeckej práce. Podmienkou úspechu je porozumenie odbornej terminológie, obsahu pojmov, logiky postupov, akými sú abstrakcia, analýza, komparácia, argumentácia a i.

Súčasné tendencie v oblasti akademickeho písania akcentujú na jednej strane exaktnosť bádateľskej práce, zameranej na prehĺbovanie poznania v danej vednej disciplíne, a na druhej strane podporujú kreativitu a kritické uvažovanie bádateľského subjektu. Otázka jazyka textu sa neraz stáva druhoradou. Viacerí autori hovoria v tejto súvislosti o „univerzitetnej gramotnosti“. Zatiaľ čo gramotnosť je všeobecne považovaná za schopnosť reagovať, komunikovať, učiť sa, socializovať sa, robiť výpočty atď., „univerzitná gramotnosť“ sa spája s určitými špecifickými znakmi a opiera sa o skutočnosť, že osvojovanie si písomného prejavu (v procese recepcie i produkcie) sa neobmedzuje iba na prvotné alebo funkčné vzdelávanie, ale prebieha kontinuálne, t. j. od prvého kontaktu s písomným prejavom až po jeho epistemické uplatnenie, ktorého cieľom je nielen šírenie, ale aj transformovanie skúseností a poznatkov (Lafontaine et al., 2015, s. 10-12).

Lingvisti Delcambre a Lahanier-Reuter definujú univerzitnú gramotnosť na troch úrovniach: sociologickej (študenti sa učia používať jednotlivé druhy písomných prejavov potrebné v profesionálnom živote), kognitívnej (aktualizácia jazykových a znalostných nedostatkov) a didaktickej (opis písomných prejavov používaných na univerzite, špecifiká odborného písomného prejavu, vzťah k poznatkom študentov) (idem, s. 11).

Akademické písanie ako predmet skúmania

Vzhládom na vyššie načrtnuté ciele akademickej resp. univerzitnej gramotnosti je potrebné prispôbovať aj metodológiu sprístupňovania akademického jazyka. V súčasnosti sa využívajú najmä prostriedky a metódy diskurznej analýzy, ktorými sa skúmajú, kategorizujú, porovnávajú rôzne druhy písomných a ústnych prejavov za účelom identifikácie pravidielností, opakujúcich sa štruktúr, vnútornej organizácie atď. Podľa Foucaulta skutočnosť produkuje diskurzy, ako mechanizmy produkcie poznania. Zmyslom analýzy diskurzov je rekonštrukcia pravidiel, podľa ktorých sa konštruje realita a pojmovo konfiguruje poznanie. V princípe ide o spoznanie výpovedí v pravidelnej koherentnosti, v akej sa navzájom nachádzajú (Mikuláš, Mikulášová).

Typickými vlastnosťami akademického a vedeckého textu, na ktoré treba zameriavať pozornosť, sú intertextualita a interdiskurzivita, pričom prvý pojem predstavuje prispôbovanie textových vlastností a interdiskurzivita označuje prispôbovanie mimotextových faktorov, akými sú diskurzne praktiky, žánrové normy, konvencie (Dančišinová, s. 22 – 23). Vzájomná komunikácia je dôležitou súčasťou života akademickej komunity, pretože bez vzájomnej výmeny informácií, názorov a postojov by vedecké poznatky ostali izolované a nesplnili tak svoj účel. V kontexte akademického písania označuje intertextualita skutočnosť, že pisateľ je členom diskurznej komunity, ktorej konvencie musí pri písaní textu brať do úvahy. Intertextualita je ideálnou ukážkou žánru a jeho noriem a zároveň aj procesom preberania cudzieho textu a jeho zakomponovania do vlastného prejavu. Teória intertextuality je však zaujímavá tiež z toho hľadiska, že dodáva vedeckému žánru interakčný charakter, čím sa vedecký žánr „poľudšťuje“ (idem, s. 23).

Ako protipól vedeckej exaktnosti sa môže javiť kreativita a jedinečnosť autorského subjektu, ktorej sa v kontexte moderných vyučovacích trendov venuje pozornosť aj v súvislosti s produkovaním akademického prejavu. „*Písanie je jedinečné a nemá pevné pravidlá. Jeho základnou funkciou je kontakt autora so svojimi myšlienkami. V istom zmysle je to konverzácia, ktorú vedú ľudia sami so sebou, a tak nachádzajú múdrosť a poznanie v sebe samom, vo svojom vnútri. Je to jeden zo spôsobov, ako prejavujeme svoju individualitu a učíme sa vážiť si vlastné myšlienky. Písanie podnecuje zvedavosť, obrazotvornosť, robí z nás aktívnych pozorovateľov, je nástrojom kritického myslenia a zároveň zlepšuje koncentráciu a čitateľské zručnosti*“ (Palenčárová, Kročítý, 2015, s. 108). Hoci súhlasíme s názorom, že aj akademické písanie má byť jedinečné, pretože je prejavom autorskej individuality, nemožno na druhej strane ignorovať fakt, že sa riadi istými pravidlami.

Písomné práce študentov predstavujú veľmi rôznorodý komplex, v ktorom každá jeho súčasť podlieha metodologickým požiadavkám týkajúcim sa jazykovému kódu či pravidiel kompozície, ktoré vytvárajú skutočné textové žánre. Ich poznanie a osvojenie si predstavuje tak kultúrnu ako i metodologickú kompetenciu, ktorú študenti nevyhnutne potrebujú počas celého svojho pôsobenia na akademickej pôde (Mangiante, Parpette, 2014, s. 123).

Akademické písanie pokladáme za „predstupeň“ vedeckého textu. Jeho úloha spočíva v kritickej analýze vedeckej literatúry a v produkovaní štruktúrovaných textov (Seresová a kol., 2017, s.13). Od akademických žánrov vytvorených študentmi pre účely hodnotenia sa očakáva adekvátne lexikálna (terminologická) úroveň, textová koherentnosť, vyjadrenie vlastných postojov, zrozumiteľnosť a precíznosť prejavu, ale aj logická štruktúra a primeraný štýl. Podľa slov Antona Vydru dobrý text nie je „*povrchnou zlepeninou slov a viet, ale bude*

obsahovať argumenty, bude mať určité usporiadanie (hlavu a päť), bude sa držať témy, nebude si protirečiť, povedie k nejakému záveru a bude spĺňať nároky na to, aby sme ho mohli označiť za vedeckú štúdiu, odborný príspevok (hoci aj na začiatocnickej úrovni)“ (Vydra, 2010, s. 9 – 10).

V minulosti sa akademické písanie spájalo skôr s osvojovaním si vyjadrovacích techník ako so spracovaním samotného obsahu. Podľa Scheepersovej (Garnier, 2015, s. 17) je však akademické písanie druhom gramotnosti, ktorá zahŕňa: heterogénne vedomosti (o funkciách písomného prejavu, diskurzívnych žánroch); rozličné zručnosti (používanie lexiky, morfológie, syntaxe), ale aj rôzne postoje a reprezentácie (vzťah k písaniu, aktívnemu čítaniu).

Čitateľská a pisateľská gramotnosť sú teda prezentované ako kognitívno-diskurzívne kompetencie, ktoré umožňujú preformulovať myšlienky, zaujať k nim kritický postoj a problematizovať danú tému. Podľa niektorých autorov nie je najdôležitejšie učiť dobre písať, ale snažiť sa obrátiť pozornosť predovšetkým na súvislosť medzi jazykovými a disciplinárnymi znalosťami. Jean-Marc Mangiante uvádza, že písomné prejavy študentov tvoria v širšej miere akýsi prepis odborných poznatkov, ktoré im sprostredkovali vyučujúci na hodinách. Ide o reprodukovanie, preformulovanie a usúvzťažnenie poznatkov, ktoré študenti nadobudli na vyučovaní a naštudovali si z doplnujúcej literatúry ((Mangiante, Parpette, 2014, s. 124).

Z pohľadu výskumu i odbornej prípravy sa stretávame s novým prístupom k učeniu, ktorý je založený na korpusoch. V prvom rade ide o korpus študentských prác zozbieraných na rôznych úrovniach učenia sa. To znamená, že študenti sú zdrojmi získavania údajov. Po druhé, ide o korpus, ktorý je zdrojom pri vytváraní vzdelávacích materiálov (napr. učebníc, slovníkov). V tomto prípade sú študenti príjemcami. Po tretie môžeme hovoriť o korpusoch, ktoré slúžia študentom pri ich tvorivej práci, keď sú v roli výskumníkov.

Študentské písomné práce predstavujú rozsiahly korpus, ktorý zákonite obsahuje aj chyby a nedostatky, s ktorými je možné a tiež potrebné pracovať. Analýza nedostatkov a disfunkcií zistených v študentských prácach totiž prispieva k identifikovaniu a aktualizovaniu potrieb učiacich sa a prípadne k následnému modifikovaniu metodických cieľov či prístupov. Omyly a disfunkcie súvisia s normou a môžu sa prejaviť v rovine morfosyntaktickej, lexikálno-sémantickej či štylistickej. Okrem toho sa disfunkcie neraz objavujú i na úrovni koherentnosti, jasnosti alebo zrozumiteľnosti textu na strane čitateľa. Korpus je teda akýmsi „spúšťačom“ verbálnej komunikácie medzi vyučujúcim a študentmi, ale aj medzi učiacimi sa navzájom.

Cieľom akademickej a vedeckej komunikácie nie je iba uchovávať nové poznatky, ale ich aj šíriť, komunikovať, interpretovať a vyvolať o nich vedeckú diskusiu. Komunikáciu v akademickom prostredí treba preto považovať za neustály dialóg v priestore a v čase, ktorý je formovaný nielen jazykom, ale aj médiami, účastníkmi, prostredím, účelom a pod.

Akademické písanie pokladajú niektorí autori za spoločenskú a kultúrnu praktiku uplatňovanú v špecifickom prostredí univerzity. Je zrejmé, že univerzita, ale aj každá vedná disciplína, predstavuje samostatnú kultúru, do ktorej sa jej aktér musí integrovať. Tieto kultúrne sféry sú z pohľadu prispôsobovania sa a integrácie dynamickým a neraz i konfliktným prostredím. Fungovanie študentského textu vytvoreného pre tieto oblasti akademickej diskurzívnej činnosti podlieha určitému „dohovoru“. Akademické písanie je jedným z nástrojov takéhoto dohovoru pre vzdelávanie v situácii, keď študent – autor nie je už začiatocníkom a zároveň nie je ani odborníkom. Jeho písanie predstavuje akési provizórne postavenie, tak v kontexte univerzity, ako aj v kontexte danej disciplíny (Donahue, 2008, s. 13).

Z dôvodu aktuálnej podpory plurilingvistického kontextu sa na univerzitách čoraz viac presadzuje názor, že je vhodné uprednostniť jazykovú tvorivosť, a to i na úkor jazykovej

korektnosti. V takomto chápaní má akademické písanie prezentovať schopnosť autora uplatniť poznatky z vednej disciplíny a zároveň schopnosť vyjadriť vlastné názory, postoje či riešenia. Moderné prístupy tu nepripúšťajú oddeľovanie formy od obsahu, teda ani obmedzovanie sa na „kvalitné písanie“ mimo disciplinárneho kontextu alebo praxe. Naopak, zdôrazňujú celkový kontext akademického písania, jeho úlohu vo vedných disciplínach a jeho dynamický charakter.

Akademické písanie v kontexte univerzitnej výučby

V prvých rokoch univerzitného štúdia sa študent iba oboznamuje s odbornou a vedeckou komunikáciou a s atribútmi akademického písomného prejavu, preto je preňho vytvorenie akademického textu väčšinou veľmi ťažké a môže sa dokonca stať dôvodom jeho neúspechu v štúdiu. V praxi sa vysokoškolskí učitelia neraz spoliehajú na to, že maturanti sú po príchode na vysokú školu dobre vybavení produktívnymi kompetenciami. Z vlastných mnohoročných skúseností, ako aj na základe odpovedí vo vstupnom portfóliu pravidelne adresovanom francúzštinárom na začiatku druhého ročníka (v ktorom sa začína s výučbou akademického jazyka), sa dozvedáme, že študentom veľmi často takéto kompetencie chýbajú, a to dokonca aj v materinskom jazyku. Najčastejšie sa totiž žiaci na strednej škole venujú opisu, charakteristike, prípadne úvahe. Odborný text vnímajú viac-menej iba pasívne ako text školských učebníc. Niekedy dokonca odbornému školskému výkladu nerozumejú, a preto si učivo osvojujú jeho memorovaním. Mnohí sa tak stretávajú s produkovaním písomného prejavu v cudzom jazyku na danú tému po až po príchode na univerzitu.

Postupným oboznamovaním sa s jednotlivými textovými a diskurzívnymi typmi a žánrami, ale aj s myšlienkovými postupmi a argumentačnými stratégiami, sa redakčné kompetencie študentov posilňujú a rozvíjajú. Formovanie akademického písania prebieha nielen prostredníctvom kolektívnej výučby (formou prednášok a seminárov), ale aj vďaka individuálnemu prístupu (formou konzultácií a vedenia písomných prác). V tejto súvislosti je treba poznamenať, že osobnosť učiteľa vystupujúceho v role vedúceho práce či konzultanta dokáže významne ovplyvniť výsledok autorskej práce študenta, a to v pozitívnom i negatívnom zmysle, ako aj jeho postoj k samotnému tvorivému procesu. Aby tvorba akademického textu nebola iba povinnosťou, ale prebudila v študentovi prirodzenú túžbu po poznaní nového a rovnako túžbu vyjadriť svoj názor na daný problém, musí byť téma pre študenta príťažlivá, napríklad svojou zaujímavosťou, aktuálnosťou, naliehavosťou a pod. V prípade cudzojazyčného textu je namieste aj otázka jazykovej zrozumiteľnosti a adekvátnosti.

Aj dnes pretrváva rozpor medzi akademickým svetom vedy a výskumu a pedagogickou praxou. Pedagogické teórie prezentované na vedeckých konferenciách a/alebo publikované v odborných zborníkoch a periodikách neprenikajú automaticky do radov vyučujúcich, a preto v praktickej výučbe nachádzajú uplatnenie iba sporadicky. Ako konkrétny príklad môžeme uviesť názorovú divergenciu medzi tzv. expresivistami, ktorí pri práci s textom neuznávajú potrebu sprístupňovať gramatiku, a na druhej strane, učiteľmi inšpirovanými „sociálnym konštruktivizmom“, ktorí gramatické pravidlá spájajú s konvenciami potrebnými pre integrovanie sa do príslušnej komunity. Gramatika podľa nich nesmie byť odtrhnutá od kontextu písomného prejavu (Donahue, 2008, s. 110).

Ďalšou dilemou je, či sa má písomným prejavom rozvíjať viac všeobecná kultúra a základné techniky tvorenia textu alebo či je efektívnejšie zamerať sa pri jeho výučbe skôr profesijne. Odborníci obraňujúci „akademickosť“ textu argumentujú tým, že ovládanie všeobecných konvencií a štruktúr uľahčí študentovi uplatnenie nielen v univerzitnom, ale aj v akomkoľvek inom diskurze. Zástancovia aplikovania „esejistických“ postupov v akademickom texte naopak akcentujú rozvíjanie schopnosti študenta analyzovať a syntetizovať konkrétne textové dokumenty a vyjadrovať k nim vlastné kritické postoje, čo

pomáha zvyšovať jeho sebavedomie a uplatnenie v danej komunite. Napokon aj tradičná verzia tzv. dokumentárnej eseje o témach verejného záujmu, vyžadujúca si prehľad literatúry a odvolávanie sa na autorov, je dnes čoraz viac predmetom odbornej diskusie. Je to predovšetkým z dôvodu narastajúceho počtu plagiátov a kopírovania z internetu (*idem*, s. 141).

Pochopiť univerzitný diskurz neznamena uchopiť iba jeho obsah, konštruovať odborné poznanie, ale osvojovať si aj myšlienkové procesy a prispôbovať vlastné poznanie. Hlavným cieľom výučby musí byť naučiť študentov dobre písať, čo však znamená, aby pochopili fungovanie písomného prejavu. Jeho zdokonaľovanie sa uskutočňuje rozumným výberom jazykových zdrojov v každej situácii, ako aj pochopením sociálnych, historických, filozofických, psychologických faktorov, ktoré tu zohrávajú rolu. Otázka výberu slov nie je vnútorným technickým problémom, ale otázkou, ktorá si vyžaduje pohľad do vonkajšieho sveta (*idem*, s. 90).

Aj aktéri cudzojazyčnej výučby si dnes kladú otázku, aké kompetencie majú byť v centre pozornosti akademického písania. Treba orientovať takéto vzdelávanie viac na rozvíjanie globálnych, disciplinárnych alebo prierezových (transverzálnych) kompetencií? Podľa nášho názoru, je dôležité všetky uvedené kompetencie implementovať do výučby komplexne a systematicky. Nazdávame sa, že uplatňovať globálne princípy akademického písania je možné aj v rámci disciplinárneho, resp. interdisciplinárneho prístupu, ktorý je pre univerzitnú výučbu príznačný. Ak má študent napísať text o danej téme, je nútený sa o nej viac dozvedieť. To znamená, že musí viac čítať, vyhľadávať a selektovať informácie, klásť si otázky, analyzovať problémy, čím rozvíja svoje poznanie aj myslenie.

„Vyberaním tém seminárnych prác sa študent počas štúdia profiluje, zameriava sa na špecifické aspekty svojho študijného odboru, ktorým sa môže neskôr detailne venovať vo svojich kvalifikačných prácach – je to poznanie, ktoré absolventov navzájom odlišuje na trhu práce, ktoré z nich robí odborníkov pre jednotlivé oblasti odboru“ (Kvapil, 2018, s.13). Ak chce plnohodnotne sprostredkovať svoje poznanie prostredníctvom písomného prejavu, musí si starostlivo premyslieť aj to, ako bude postupovať pri formulovaní a štruktúrovaní myšlienok, aby bol celý prejav adresátovi zrozumiteľný a splnil svoj komunikačný zámer.

Prieskum skúseností s výučbou akademického jazyka v cudzom jazyku

Súčasťou vedecko-pedagogického projektu s názvom Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí, realizovaného v akademickom roku 2016-2017 na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, bol prieskum názorov o výučbe akademického jazyka. Cieľom tohto prvotného výskumu bolo dokázať opodstatnenosť ovládania akademického a vedeckého jazyka v univerzitnom prostredí a využiť získané informácie pri inovácii výučby komunikácie v akademickej sfére, ako aj pri štruktúrovaní predmetu akademický jazyk a pri tvorbe koncepcie novej učebnice akademického jazyka v jednotlivých jazykových mutáciách (Seresová, 2017, s.16). Prvú a druhú cieľovú skupinu tvorili študenti bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia, študujúci v jazykových kombináciách: angličtina-nemčina, angličtina-španielčina, angličtina-francúzština. Tretou skupinou respondentov boli učitelia vybraných jazykov vyučujúci v študijnom programe Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia na vyššie uvedenej fakulte. Z odpovedí študentov a učiteľov získaných v prvom prieskume okrem iného vyplynulo, že akademický jazyk sa využíva hlavne v písomnej forme pri vypracovávaní seminárnych prác a štruktúrovaní záverečných prác na bakalárskom aj magisterskom stupni štúdia. V záujme rozvoja týchto produktívnych zručností študentov sa odporúča podporovať užšiu spoluprácu učiteľov rôznych jazykov, aplikovať výučbové stratégie vedúce ku skvalitňovaniu záverečných prác, zamerať sa pri písaní akademických textov a pri práci s odbornými textami viac na potreby praxe a v neposlednom rade podporovať študentovu tvorivosť (Seresová, 2017, s. 17 – 43).

Koncom akademického roka 2019-2020 sa vyučujúci predmetu Odborný cudzí jazyk v akademickom prostredí rozhodli realizovať nový prieskum názorov na daný predmet v radoch študentov. Účasť na prieskume realizovanom elektronickou formou (aj z dôvodu dištančného vzdelávania pre pandémiu) bol dobrovoľný. Hoci bol na vyplnenie dotazníka poskytnutý dostatočný časový priestor, účasť študentov na ňom nebola vysoká: výskumná vzorka predstavuje 42 respondentov, t. j. 42 % z celkového počtu 100 študentov, z toho 62 % na bakalárskom a 38 % magisterskom stupni štúdia. Otázky boli tentokrát orientované na skúsenosti a názory študentov s výučbou predmetu akademického jazyka v angličtine (42 študentov, t. j. 100 %), francúzštine (20 študentov, čiže 48 %) a španielčine (22 študentov, t. j. 52 %). Predmet akademický jazyk je dvojsemestrálny a je zaradený do druhého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, to znamená, že ho všetci respondenti absolvovali a mali teda vychádzať z vlastnej skúsenosti.¹ Zámerom prieskumu bolo zistiť, aký dosiahli pokrok, v akých kompetenciách nastalo zlepšenie, ale aj to, v čom pociťovali problémy, prípadne aké nedostatky boli predmetom ich nespokojnosti. Aj v novom dotazníkovom prieskume, realizovanom s odstupom štyroch rokov, sa mali možnosť študenti vyjadriť k dôležitosti a užitočnosti výučby akademického jazyka v univerzitnom prostredí.

Zatiaľ čo vo francúzskom (FJ) alebo španielskom (ŠJ) jazyku 18 percent opýtaných konštatuje, že vďaka akademickému jazyku zaznamenalo značný pokrok a 50 percent priemerný pokrok, v anglickom jazyku (AJ) až 36 percent pocítilo značný pokrok a 59 percent priemerný. Zanedbateľný pokrok vo FJ alebo ŠJ uviedlo až 27 % avšak v AJ len 5 percent opýtaných. Tento výsledok súvisí do istej miery aj s otázkou, či bola výučba viac teoretická alebo praktická. V AJ pokladá najviac respondentov výučbu predmetu za rovnako teoretickú i praktickú (41 %), 36 percent za viac teoretickú a 23 percent za viac praktickú. Vo FJ a ŠJ viac ako polovica opýtaných považuje túto výučbu za viac teoretickú (55 %), 34 percent za rovnako teoretickú ako praktickú a 11 percent za viac praktickú. Na otázku, v akých kompetenciách zaznamenali učiaci sa najväčší pokrok, prišli takmer identické odpovede, t. j. zlepšenie v nasledovnom zostupnom poradí: čítanie odborného textu s porozumením, porozumenie odborného výkladu alebo odbornej prednášky, produkcia odborného písomného textu, ústne vyjadrovanie vlastných myšlienok a postojov, písomné vyjadrovanie vlastných myšlienok a postojov, prezentovanie referátu. Naopak, najväčšie problémy súvisia vo všetkých jazykoch najmä s porozumením odbornej lexiky, identifikovaním problematiky, selektovaním hlavných a vedľajších myšlienok a pod., a to vo všetkých sledovaných jazykoch. Pri práci s odborným textom robila študentom problém hlavne ústna reprodukcia (v AJ 46 %, vo FJ alebo ŠJ až 64 %) oproti písomnej (v AJ 23 %, vo FJ a ŠJ 14 %). Náročnosť reprodukovania problematiky, kľúčových myšlienok textu alebo odseku sa pohybuje vo všetkých jazykoch v rozpätí od 23 do 31 percent.

Pri písaní seminárnej alebo záverečnej práce najväčší percentuálny podiel² pripisujú študenti FJ a ŠJ nasledovným činnostiam: správne jazykové vyjadrovanie sa (76 %), adekvátna štylizácia (67 %), ale aj formulovanie vlastných myšlienok (38 %), zostavovanie štruktúry práce (29 %), logická argumentácia (29 %), citovanie a parafrázovanie (24 %) a i. V angličtine je situácia veľmi podobná. Neprijemne prekvapuje konštatovanie až 14 % opýtaných vo všetkých jazykoch, že problém majú už pri samostatnom výbere témy písomnej práce. Najviac nedostatkov v písomnom prejave súvisí, podľa respondentov, s vedeckým vyjadrovaním a argumentáciou (vo FJ, ŠJ podiel 72 %, v AJ 71 %), odbornou slovnou zásobou (vo FJ, ŠJ podiel 67 %, v AJ 52 %) a v značnej miere aj morfológiou (vo FJ, ŠJ podiel 52 %, v AJ 29 %) či syntaxou (vo FJ, ŠJ podiel 52 %, v AJ 24 %).

Pasívny rod sloviess, tvary prídavných a prechodníka, ktoré sú typické pre vedecké písomné vyjadrovanie vo vybraných cudzích jazykoch, dokáže v angličtine aktívne používať 64 percent opýtaných, avšak vo FJ a ŠJ iba 23 percent. Naopak, 64 percent francúzštinárov a španielčinárov dokáže uvedené tvary vytvoriť, ale vo vlastnom prejave používa zriedkavo.

K občasnému používaniu pasívnych konštrukcií v anglickom jazyku sa priznalo 27 % opýtaných. Pri produkovani francúzskeho alebo španielskeho textu spôsobujú študentom najväčšie problémy členy (podiel 62 %), slovesá (57 %), predložky a spojky rovnako (48 %). V AJ sú na prvom mieste tiež členy (71 %), predložky (43 %), spojky (24 %).

Študenti sa vyjadrovali aj k metódam vedeckej práce prezentovaným na hodinách akademického jazyka vyučovaného v cudzích jazykoch. V anglickom jazyku si 59 percent z nich osvojilo najmä metódu analýzy a 41 percent metódu vyvodzovania záverov. Vo francúzštine a španielčine by malo ovládať analýzu 46 % a vyvodzovanie záverov 36 percent študentov. Metódu abstrakcie si osvojili viac vo FJ, ŠJ (27 %) ako v AJ (9 %). Schopnosť formulovať hypotézy priznáva menej ako pätina opýtaných (18 % v AJ, 14 % vo FJ, ŠJ). Pri rešeršovaní z odbornej literatúry sa naučili študenti lepšie používať nielen internet, rôzne druhy slovníkov, ale aj textové korpuse a vedecké databázy.

Pri porozumení aj tvorení odborného akademického textu študentom ovládanie ďalšieho jazyka značne pomáha (pri porozumení textu 96 % a pri produkovani textu 76% kladných odpovedí). Dôležitosť predmetu Odborný cudzí jazyk v akademickom prostredí v rámci výučby aplikovaných jazykov bola ohodnotená 7,4 bodmi zo škály 10 bodov. Za najväčší prínos v AJ považujú respondenti rozšírenie si novej slovnej zásoby, vrátane odborných termínov, osvojenie si spôsobov citovania a parafrázovania a písania úvodu akademických žánrov. Študenti FJ a ŠJ označili ako prínosné nadobudnutie skúseností pri písaní prác a textov (napr. resumé, syntéza, odborný referát v cudzom jazyku, nácvik čítania odborného textu s porozumením a jeho analýza, prehĺbenie slovnej zásoby, používanie konektorových výrazov a pod.

Interpretácia výsledkov prieskumu

Otázky (v počte 23) boli v dotazníku zoradené v logickej postupnosti, a to počnúc porozumením odborného akademického textu, cez prácu s textom až po jeho produkovanie, najmä vo forme písomných, napríklad seminárnych alebo záverečných, prác. V neposlednom rade nás zaujímali aj metódy a stratégie, ktoré si študenti vo výučbe osvojili a ktoré dokážu uplatniť pri vlastnom vedeckom bádani a písaní akademických žánrov.

Názory respondentov z radov študentov majú nepochybne svoju výpovednú hodnotu a poskytujú značný priestor na zamyslenie, prípadne diskusiu. Prvým takýmto stimulom je otázka pomeru teoretických poznatkov a praktických zručností v procese výučby aplikovaných jazykov. Pri porovnávaní skúseností s výučbou akademického jazyka v angličtine a v románskych jazykoch sú výrazné rozdiely. Nazdávame sa, že môžu vyplývať z odlišných metodických prístupov (praktický versus teoretický), ktoré však sledujú jednotný cieľ – osvojenie si kultivovanej vedeckej odbornej komunikačnej kompetentnosti študenta, ktorá pomôže študentovi úspešne absolvovať univerzitné štúdium a zároveň uplatniť sa na konkurenčnom trhu práce. Rozdiely v sprístupňovaní akademického diskurzu, v písomnej alebo ústnej podobe, sú spôsobené aj špecifikami daného jazyka, jeho tradíciami a kultúrou. Možnosť využitia plurality didaktických postupov opierame o konštatovanie minimálnych odchýlok medzi jazykmi pri nasledujúcich odpovediach, napríklad zhodné kompetencie, v ktorých zaznamenali učiaci sa najväčší pokrok alebo aj tých, v ktorých pociťujú problémy. Za dôležitú súčasť predmetu akademického jazyka považujeme prípravu pred samotným písaním záverečných prác. Zvýšenú pozornosť bude potrebné venovať výberu vhodných tém a poskytovaniu odborných rád študentom, ktorí, ako v značnom počte priznávajú, sa nevedia sami pre tému rozhodnúť. Súvisí to aj s nevyhnutnosťou väčšej interdisciplinárnosti, vyplývajúcej zo spolupráce učiteľov nielen rôznych jazykov, ale aj rôznych odborných predmetov na univerzite. Príkladom takejto kooperácie môže byť práve zadávanie a konzultovanie tém záverečných prác. Podpora spojenia študijných aktivít študentov s uplatnením profesijného rozmeru je veľkou aktuálnou výzvou.

Pozitívom je, že si študenti pri rešeršovaní osvojili prácu aj s korpusmi a databázami a že sa naučili aplikovať viaceré vedecké postupy a metódy. Naopak, značné rezervy majú ešte pri formulovaní hypotéz a výskumných otázok.

Záver

Monitorovanie názorov v radoch študentov na výučbu predmetu akademického jazyka považujeme za výborný nástroj na získanie spätnej väzby priamo od učiacich sa. Dotazníková metóda prieskumu, ktorá bola opakovaním použitá po 4 rokoch výučby daného predmetu, sa nám javí ako opodstatnená, pretože nám pomohla odhaliť, v čom vidia študenti jeho pozitíva a v akých oblastiach akademickej komunikácie vidia ešte nedostatky. Výsledky takéhoto typu skúmania však nemožno považovať za absolútne hodnoverné, predovšetkým z dôvodu nízkej účasti študentov na ňom.³

Názory a skúsenosti odpovedajúcich študentov však majú svoju výpovednú hodnotu a poskytujú určitý priestor na zamyslenie. Vďaka odpovediam študentov viacerých vyučovaných jazykov bolo možné identifikovať zhodné či rozdielne skúsenosti nadobudnuté v procese výučby. V tejto súvislosti sa ponúka priestor na diskusiu napríklad o tom, čo považujú učitelia jednotlivých jazykov za prioritu pri rozvíjaní produktívnych kompetencií v akademickom prostredí a akými prostriedkami chcú pokrok študentov dosiahnuť. Vo fáze sprístupňovania, rozvíjania a prehĺbovania poznatkov a nadobúdania zručností v produkovanií akademického textu to môže byť napríklad analýza, reprodukcia a interpretácia autentických textov. Rovnako sme presvedčení o potrebe venovať zvýšenú pozornosť študentským prácam, ktoré netreba pokladať iba za predmet hodnotenia, ale aj za prostriedok spätnej väzby, tak pre vyučujúceho, ako aj pre študenta.

Poznámky:

¹ Študenti 1. ročníka bakalárskeho štúdia sa na dotazníkovom prieskume z uvedeného dôvodu nezúčastnili.

² Pri nasledujúcich odpovediach uvádzame percentuálne podiely, t.j. pri každom distraktore podiel zo 100.

³ Je dosť pravdepodobné, že aj priebeh výučby dištančnou formou (takmer počas celého semestra) a nepriama komunikácia študentov s učiteľmi prispeli k zníženiu záujmu o prieskum.

Z dotazníkovej štatistiky (prostredníctvom portálu „survio“) sme získali údaj, že až 76 % návštev dotazníka bolo nedokončených. Táto informácia nás prekvapila aj vzhľadom na pomerne krátky čas potrebný na vyplnenie dotazníka: 5 – 10 minút trvalo jeho vyplnenie 50 percentám a 10 – 30 minút 41 percentám účastníkov, 2 – 5 minút (5%) a 30 – 60 minút (5 %).

Literatúra

DONAHUE, Ch. 2008. *L'écrit universitaire comme objet de recherche : méthodes et enjeux pour une lecture analytique*. Presse universitaire de septentrion. 262 s. Dostupné na : <<https://books.openedition.org/septentrion/14894>>.

GARNIER, S. et al. 2015. *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?* In: *LINX*, roč. 72. Dostupné na: <<http://journals.openedition.org/linx/1588>>.

HAVETTOVÁ, R., STRANOVSKÁ, E. 2020. Prediktory čítania s porozumením v cudzojazyčnej výučbe. In: *Cudzie jazyky v premenách času*. roč. 10, s. 344 – 355. [CD-ROM] [online].

- DANČIŠINOVÁ, L. 2020. Intertextualita a akademický diskurz. In: *Citácia ako intertextuálny znak a akademickom diskurze*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 69 s. Dostupné na: <4.pdf (pulib.sk)>.
- KVAPIL, R. 2018. *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. 104 s.
- LAFONTAINE, L., EMERY-BRUNEAU, J., GUAY, A. 2015. Dispositifs didactiques en littérature universitaire: le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais. In: *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?* Linx č. 72. s. 39-54. Dostupné na: <openedition.org>.
- MANGIANTE, J. M., PARPETTE, Ch. 2014. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble/ PUG. 252 s.
- MANGIANTE, J. M., PARPETTE, Ch. 2011. *Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergie Monde. Numéro 8. Revue Gerflint, S. 43 – 55.
- MIKULÁŠ, R., MIKULÁŠOVÁ, A. Diskurzna analýza. In: *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. Ústav svetovej literatúry SAV. Dostupné na: <<http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/autor/13/diskurzna-analyza>>.
- PALENČÁROVÁ, J., KROČITÝ, P. 2015. *Akademická príručka na tvorbu odborných textov* [online]. 3. vyd. Trenčín: Vysoká škola manažmentu v Trenčíne.
- SERESOVÁ, K. a kol. 2017. *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Ekonóm. 125 s.
- SZABÓ, E., STRANOVSKÁ, E. 2020. Čítanie s porozumením vo vyučovaní cudzieho jazyka prostredníctvom pragmalingvistickej typológie. In: *Cudzie jazyky v premenách času : recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. 1. vyd. Roč. 10. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2020, s. 486-497 [CD-ROM] [online].
- VYDRA, A. 2010. *Akademické písanie*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. 199 s.

Kontakt:

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa : iveta.rizekova@euba.sk

**HERAUSFORDERUNGEN BEI DER GESTALTUNG DIGITALER INHALTE:
METHODISCH-DIDAKTISCHE SZENARIEN FÜR EFFEKTIVES DIGITALES
LERNEN UND LEHREN**

**CHALLENGES IN DESIGNING DIGITAL CONTENT: METHODOICAL-DIDACTIC
SCENARIOS FOR EFFECTIVE E-LEARNING AND TEACHING**

*JOZEF ŠTEFČÍK
SUZANA VEZJAK*

Abstract

Die Corona-Pandemie hat die ganze Welt, insb. aber auch die (Hochschul-)Lehre auf den Kopf gestellt. In der Slowakei, wo die Strukturen für das Online Lehren und Lernen weniger etabliert sind als an vielen anderen Hochschulbildungsinstitutionen weltweit, stellt die Umstellung auf die Online-Lehre viele Lehrenden aber auch Studierenden vor große Herausforderungen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Die AutorInnen versuchen theoretisch begründet, aber v.a. auf ihren eigenen Erfahrungen basierend, d.h. anhand konkreter methodisch-didaktischer Szenarien geeignete Konzepte sowie Online-Tools vorzustellen und Hilfestellungen anzubieten, welche den Einstieg ins Online-Lehren und Lernen erleichtern sollen. Als Zielstellung stellen sich die Autoren eine langfristige Etablierung der Blended-Learning-Konzepte an der Wirtschaftsuniversität in Bratislava vor.

Keywords: Methodisch-didaktische Szenarien, E-Learning, Online-Tools, Blended-Learning, Hochschullehre.

Abstract

The corona pandemic has turned the whole world, in particular (university) teaching, upside down. In Slovakia, where the structures for online teaching and learning are less established than at other higher education institutions worldwide, the switch to online teaching poses major challenges for many teachers and students. Our paper enters the debate at this point. The authors try theoretically justified, but above all based on their own experiences, i.e. using specific methodological and didactic scenarios to present concepts and online-tools and to offer assistance that should facilitate the entry into online teaching and learning. The authors envision a long-term establishment of blended learning concepts at the University of economics as a goal.

Keywords: methodical-didactic scenarios, e-learning, online tools, blended learning, university teaching.

Einleitung

Die Corona-Zeit hat die ganze Welt und somit auch die Hochschullehre auf den Kopf gestellt. Insbesondere in der Slowakei, wo die Strukturen für das Online Lehren und Lernen weit weniger etabliert sind als an vielen anderen Hochschulbildungsinstitutionen weltweit, stellt die Umstellung auf die Online-Lehre viele Lehrenden aber auch Studierenden vor große Herausforderungen. Hier setzt der vorliegende Artikel an. Die Autoren versuchen theoretisch begründet, aber v.a. auf ihren Erfahrungen basierend einige Hilfestellungen anzubieten, die den Einstieg ins Online-Lehren und Lernen erleichtern sollen. Als Zielstellung stellen sich die AutorInnen eine langfristige Etablierung der Blended-Learning-Konzepte an der EUBA vor, auch über die aktuelle Corona-Zeit hinweg. Denn gute Hochschullehre soll mit didaktischen

Prinzipien wie Individualisierung, aktives und soziales Lernen, sowie Berufsfähigkeit durch Kompetenzorientierung und Studierendenorientierung (vgl. Riedel/ Berthold/ Dubrau/ Möbius 2017: 4) einhergehen. Diese Lehr- und Lernkultur lässt sich natürlich auch ohne, aber auch mit digitalen Medien (auch in ihrer Kombination, s. Blended-Learning-Konzepte) realisieren.

Der Artikel stellt anhand ausgewählter methodisch-didaktischer Szenarien geeignete Konzepte und Tools vor, die den Einstieg in das Online-Lehren und Lernen erleichtern sollen. Ausschlaggebend dabei ist, dass die Lern- und Lehrziele diejenigen sind, die die Auswahl der Instrumente bestimmen und den 'richtigen' Weg zeichnen, d.h. die Tools sollen immer eine Aufgabe bzw. einen (oder mehrere) Lehr- und Lernziele erfüllen. Man soll demzufolge ein Tool nur dann einsetzen, wenn man einen klaren Nutzen davon hat: Nutzwert statt Selbstzweck.

Um den Nutzwert des unten Vorgestellten leichter zu erkennen, soll hier noch kurz die Studierendengruppe an der EUBA charakterisiert werden, denn das Fach „Germanistik in nicht philologischen Studiengängen in der Slowakei“ bringt spezifische Erfordernisse mit sich, denen man auch bzw. vor allem in den Formaten des Online-Lehrens gerecht werden muss. Die Hochschulbildung in der Slowakei hat in den letzten Jahren als Folge des Wandels gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedingungen einen zunehmenden Wechsel zwischen Wissens- zur Kompetenzorientierung durchlaufen. Infolgedessen reicht das theoretische Spezialwissen nicht mehr aus, den Absolventinnen soll durch Ausbildung relevanter und adäquater Sprachhandlungsfähigkeiten der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht werden (vgl. Adamcová, 2015, S. 71f.). Die Studierenden sollen in kurzer Zeit eine wissenschaftliche und zugleich berufsbezogene Ausbildung durchlaufen, in der sie fremdsprachliche Kompetenzen aufbauen, um mit mündlichen und schriftlichen Texten (insb. Fachtexten) in der jeweiligen Fremdsprache rezeptiv und produktiv umzugehen.

In dem vorliegenden Artikel wird demzufolge versucht (exemplarisch) zu verdeutlichen, welchen Nutzwert die vorgestellten Tools in bestimmten methodisch-didaktischen Szenarien mit sich bringen, d.h. welche Lehr- und Lernziele, Sozialformen usw. wie verwirklicht werden können, um dem großen Ziel dem Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen näher zu kommen.

Leitprinzipien: Inklusivität, Flexibilität und Zugänglichkeit

Insb. in Zeiten von Corona werden Lernende aus weniger privilegierten Familien benachteiligt. Um diese Benachteiligung auszugleichen und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen, d.h. Inklusivität zu fördern und Kurse flexibler und zugänglicher zu machen, sollte man Videokonferenzen als Anlaufstelle für alle Arten von Lernzielen überdenken. Es gibt hierbei zwei problematische Schlüsselfaktoren, die mit der Bandbreiten-Unmittelbarkeitsmatrix von Stanford (2020) verdeutlicht werden sollen:

1. Bandbreite

Technologien mit hoher Bandbreite eignen sich hervorragend für Studierende mit neueren Computern, schnellem und zuverlässigem Internetzugang zu Hause und unbegrenzten Datentarifen auf ihren Smartphones. Für andere Lernenden können Kurse, die den häufigen Einsatz von Technologien mit hoher Bandbreite erfordern, die uneingeschränkte Teilnahme an Kursaktivitäten behindern. Dies kann ihren Erfolg im Kurs gefährden, ein Gefühl der Scham und Angst erzeugen und das Gefühl von „Bürger zweiter Klasse“ hervorrufen.

2. Unmittelbarkeit

Der zweite Faktor, die Unmittelbarkeit, bezieht sich darauf, wie schnell wir von unseren Lernenden erwarten, dass sie im Umgang mit uns und untereinander reagieren. Normalerweise ist Unmittelbarkeit eine gute Sache. Sie ist in das Face-to-face-Lernen eingebettet, sodass sie sich nicht als begrenzte Ressource anfühlt. Einer der größten Vorteile des Online-Lernens

besteht allerdings darin, dass es uns und unseren Lernern mehr Flexibilität bietet bzw. bieten sollte. Wenn wir von unseren Studierenden verlangen, dass sie genau zur gleichen Zeit online sind, opfern wir einen der Hauptvorteile des Online-Lernens. Dadurch fühlt sich ein Online-Kurs belastender an als er in der Wirklichkeit ist.

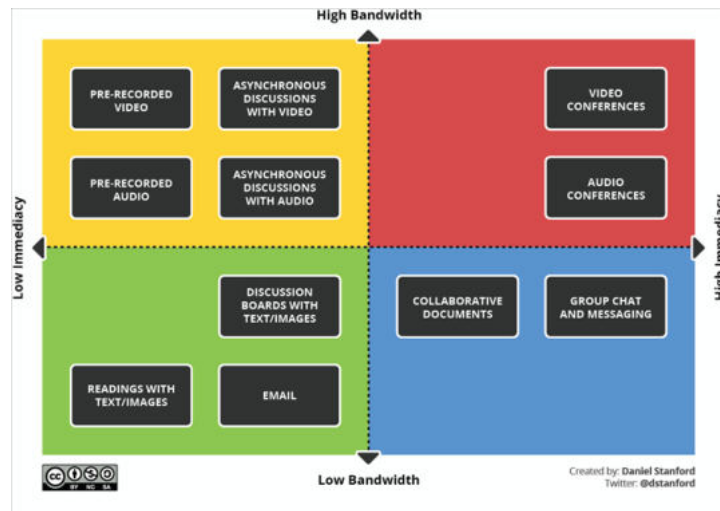


Abbildung 1: Bandwidth Immediacy Matrix (Stanford 2020)

Die Bandbreiten-Unmittelbarkeitsmatrix (Abb. 1) lässt erkennen, dass nicht alle Übungsvarianten den geläufigen Szenarien entsprechen können. Es liegt ausschließlich in der Hand der Lehrpersonen zu bestimmen, welche Variante im Unterricht eingesetzt werden soll und kann. Dabei haben bei jeglicher Unterrichtsplanung die gesetzten Lehr- und Lernziele und die Berücksichtigung der Erwartungen und der (technischen) Möglichkeiten der Lernenden die oberste Priorität. Oft sind hybride Formen, d.h. eine Mischung der Unterrichtsmodelle die richtige Wahl, da damit die Vielfalt in der Klasse und die unterschiedlichen Lernstile berücksichtigt werden.

Die *grüne Zone* unten links in der Abbildung zeigt vielfache Form der visuellen Kommunikation (mit Text und Bildern) der Lehrperson mit den Kursteilnehmern. Diese Art von Aufgaben mögen nicht aufregend erscheinen, aber das konsistente und organisierte Teilen von Lektüreaufgaben mit den Studierenden bietet dem Online-Kurs eine sehr praktische und solide Grundlage. Die Kommunikation über E-Mail- und Diskussionsforen gehört ebenfalls in diese Zone. Online-Kursleiter verwenden diese drei Tools - Dateifreigabe (für Lektüren usw.), E-Mail und Diskussionsforen seit Jahrzehnten und obwohl sie erstmal vielleicht langweilig klingen, können nur mit diesen drei Tools fantastische Unterrichtserfahrungen gemacht werden. In der *blauen Zone* geht es um eine praktische Unmittelbarkeit, in der mit Tools mit geringer Bandbreite Lernende an kollaborativen Aufgaben zusammenarbeiten. Mit kollaborativen Dokumenteditoren (z.B. *Google Drive*, *MS Office 365*, *Etherpad*, usw.) können mehrere Personen dasselbe Dokument, dieselbe Tabelle oder dieselben Präsentationsfolien auch über einen längeren Zeitraum bearbeiten und kommentieren, oder genau zur gleichen Zeit online gehen und gleichzeitig ihre Arbeit schreiben und bearbeiten. *Slack* und *GroupMe* sind beliebte Apps für Gruppenchats/ Messaging. Mit diesen mobilfreundlichen Apps können Lernende textbasierte Nachrichten und Bilder veröffentlichen, sowie schnell und einfach kommunizieren. Die *gelbe Zone* stellt Anforderungen an die Audio- und Videoübertragung. Mit Screencasting wird aufgezeichnet, was sich auf dem Computerbildschirm befindet (z.B. PowerPoint-Folien) und während der Aufnahme werden Audiokommentare hinzugefügt. Ein Vorteil dieser Zone liegt also in der asynchronen Bereitstellung der Inhalte, die durch aufgezeichnete Vorträge an

die Lernenden transferiert werden. Da die Lerninhalte nicht in realer Zeit abgespielt werden müssen und auch keine direkten Reaktionen verlangt werden, wird also eine geringere Unmittelbarkeit vorausgesetzt. Dieses Modell ist allerdings zeitaufwendiger für die Lehrpersonen, da solche Unterrichtsstunden präzise und im Voraus geplant werden müssen. Eine Voraussetzung für den Vortragenden ist auf jeden Fall die technische Gewandtheit, um die Audio- und Videoaufzeichnungen zu erstellen. Um solche Aufzeichnungen zu realisieren, können Applikationen wie *Zoom* (www.zoom.com), *Power-Point* (Funktion: Bildschirmpräsentation aufzeichnen), *Panopto* (<https://www.panopto.com/>) oder *Screencast-o-Matic* (<https://screencast-o-matic.com/>) genutzt werden. Hier spielen außerdem Diskussionstools eine Rolle, mit denen Lernende mit Audio und Video (asynchron) anstatt nur mit Text antworten können. Mit *VoiceThread* (<https://voicethread.com/>) z.B. können Online-Vorträge einfacher aufgezeichnet und Diskussionen gefördert werden, die über den einfachen Text hinausgehen.

In der letzten – roten Zone befinden sich Unterrichtsmodelle in Form von Videokonferenzen mit Ton und Bild in realer Zeit (Online-Streaming). Es handelt sich um die technisch anspruchsvollste Form der Unterrichtsgestaltung, da sie sowohl eine hohe Bandbreite als auch eine hohe Unmittelbarkeit erfordert, womit hohe Ansprüche an die Lehrpersonen aber auch die Lernenden gestellt werden. Auf der anderen Seite ist es die beste Option für eine direkte Interaktion der Lehrpersonen mit den Lernenden, als auch den Lernenden untereinander. Es wird deutlich, dass Videokonferenzen eine der unflexibelsten und bandbreitenintensivsten Aktivitäten sind, die wir von unseren Lernenden verlangen können. Aus diesem Grund sollen wir uns fragen, welche anderen Möglichkeiten es gibt, unsere Lehr- und Lernziele (auch ohne Videokonferenzen) zu erreichen und unsere Online-Kurse auch mit Inhalten füllen, die 'niedrige(re) Bandbreite und geringe(re) Unmittelbarkeit' (Zone grün, blau und gelb) verlangen. Damit werden auch Lernende mit schwächeren Online-Verbindungen oder Studenten, die mehr Zeit benötigen, um zu antworten, einbezogen.

Im Folgenden sollen nun konkrete methodisch-didaktische Szenarien vorgestellt werden, die auf den Erfahrungen der AutorInnen dieses Artikels basieren und die versuchen die oben vorgestellten Zonen zu berücksichtigen.

Methodisch-didaktische Szenarien

In diesem Kapitel werden Erfahrungen mit dem Online-Unterricht demonstriert. Viele der Beispiele können für jede Lehrdisziplin verwendet werden. Hier geht es darum, eine Kombination verschiedener Online-Tools für einen flexiblen Einsatz bei Übungen und Aufgaben zu veranschaulichen, anstatt sich auf ein Format zu begrenzen, das nicht jeder Lehrperson und jedem Unterrichtsziel gerecht werden muss.

Die dargestellten Module stellen eine Kombination der Varianten, d.h. Formen mit höherer und niedriger Bandbreite, sowie geringerer und höherer Unmittelbarkeit aus der oben dargestellten Matrix dar und haben schon ihren Niederschlag in der Unterrichtspraxis gefunden.

A. Verbesserung der Schreibfähigkeiten bei der formalen Kommunikation

Disziplin: Einführung in die Fachsprache (1. Jahr, Bachelor)

Anzahl der Studierenden: ca. fünfzehn

Ziele: Verbesserung der Schreibfähigkeiten in der formalen Kommunikation

Form der Interaktion: Offline-Video, Online-Meeting, Live-Streaming, Cloud-Sharing

Optimale Tools: Zoom, Google Drive, Slido.com (www.slido.com)

1. Einführung zur Videoaufzeichnung.

Option 1: Die Lehrperson kann die Zoom-Anwendung einrichten:

a. Anmeldung im Zoom-Konto.

- b. Starten des Meetings mit Video,
- c. Klicken auf Aufzeichnen,
- d. Bildschirm teilen.

Der Unterricht endet mit einem Klick auf die Ikone „Ende“. Die Aufnahme wird automatisch in den Zoom-Aufnahmen und auf der Festplatte des PCs gespeichert. Diese Aufzeichnung muss in eine kleinere Größe konvertiert, in Google Drive hochgeladen und über einen Link mit den Studierenden geteilt werden.

Option 2: Die Lehrperson bereitet das visuelle Material wie eine Präsentation in Google Slide oder PowerPoint (möglicherweise mit eigener Stimme) und Screenshots nacheinander als Handbuch zu den Anweisungen vor, die klar, kurz und verständlich sein müssen, und mit Bildern in einem Format von guter Qualität.

2. Überprüfung der Kenntnisse der Studierenden zum Verständnis der Schreibkonventionen in der E-Mail-Kommunikation.

Von den Lernenden wird erwartet, dass sie ein kurzes Quiz zu allgemeinen Fragen des E-Mail-Schreibens ausfüllen, welches ihnen die Lehrperson über Google-Formulare zukommen lässt.

3. Die Lehrperson sendet den Studierenden über ein kollaboratives Dokumenteditor-Dokument (Google Doc) Sätze und Vokabeln. Die Lernenden geben Kommentare ab und fügen weitere Sätze hinzu, um zwischen formeller und informeller Kommunikation (auf Englisch) unterscheiden zu lernen. Außerdem erhält jeder Lerner ein separates Übungsblatt zu verschiedenen Phrasen, Vokabeln und Akronymen mit Abkürzungen. Eine Übung konzentriert sich außerdem auf informelle E-Mails in verschiedenen Situationen des Geschäftsschreibens, wobei die E-Mails in einen formalen Stil umgeschrieben werden sollen. Die Lehrperson gibt allen Studierenden ein Feedback.

4. Die Lehrperson lädt in Google Drive Phrasen aus verschiedenen Situationen mit Gründen zum Schreiben von E-Mails hoch:

a. eine Antwort geben, b. eine Anfrage stellen / um Informationen bitten, c. Hilfe anbieten / Informationen geben, d. Entschuldigung, d. Anhängen von Dateien. Die Studierenden werden beauftragt der Lehrperson eine E-Mail zu schreiben, wobei jeder Student nach Wahl der Lehrperson eine bestimmte Situation erhält. Beim Senden der Dateien muss die Lehrperson sicherstellen, dass der Brief an jeden Lerner separat gerichtet ist.

Feedback: persönlich im Unterricht oder per Live-Online-Streaming.

5. Motivationsbriefe schreiben:

a. Die Lehrperson erstellt ein Google-Dokument mit realen Motivationsschreiben für Austauschprogramme von Studierenden aus früheren Jahren, die anonymisiert und unterschiedlicher Qualität sind. Die Lernenden müssen sie lesen und eine Liste der geeigneten und weniger geeigneten Formulierungen aus den Motivationsschreiben erstellen. Die Liste mit gesammelten Vorschlägen wird in ein anderes Google-Dokumentblatt eingefügt.

Ergebnis: Alle zusammengefassten Vorschläge werden in einer Online-Diskussion über Zoom präsentiert. Die Lehrperson kommentiert den Sprachgebrauch in diesen E-Mails, indem die Unterschiede in der formalen und weniger formalen Kommunikation aufgezeigt werden. Am Ende werden den Studierenden in Google Drive mehrere Motivationsbriefe im passenden Stil zur Verfügung gestellt.

b. Die Lehrperson lädt Material für das Selbststudium für den Rekrutierungsprozess und für das Vorstellungsgespräch hoch. Über das Online-Zoom-Meeting präsentiert die Lehrperson

Arten von Interviews. Die Studenten sollen über mögliche Situationen und Arten von Arbeit und Arbeitspositionen nachdenken, die am besten zu diesen Interviewtypen passen. Die Kriterien könnten z.B. geografische Verfügbarkeit, Teilzeit- oder Vollzeitbeschäftigung, Saisonarbeit, usw. sein.

Anschließend sollten Lernende Tests ausfüllen, die über Google-Formulare gesendet werden. Im Test gibt es lexikalische Übungen, wie z.B. die Verwendung von Adjektiven zur Beurteilung der Eigenschaften von Bewerbern, die Zuordnung der Verben und Substantiven, die Suche nach Antonymen oder Synonymen, die Übersetzung oder Beschreibung der Wortpartnerschaften im Bereich der Beschäftigung. Der Zweck der Übung besteht im Üben von schnellen Antworten. Die Ergebnisse der Online-Tests werden nach dem Unterricht zusammengefasst und den Lernern beim nächsten Treffen zur Verfügung gestellt.

Zur Nachbereitung soll jeder Lerner eine real ausgeschriebene Stellenanzeige finden und als potenzieller Bewerber einen Motivationsbrief schreiben. Diese Motivations schreiben werden in einen separaten Ordner in Google Drive gesendet. Die Lehrperson sichtet und korrigiert alle, aber zu diesem Zeitpunkt sendet sie noch kein Feedback. Stattdessen bereitet sie für jeden Bewerber Fragen vor, die für das Stellenangebot und das Motivations schreiben gelten.

c. In der nächsten Online-Sitzung wird ein Vorstellungsgespräch gemäß der Motivations schreiben der Lerner zu ihren gewählten Arbeitsstellen simuliert. Die Lehrperson übernimmt die Interviewerrolle und stellt im Live-Streaming verschiedene Fragen basierend auf den Motivations schreiben im Zusammenhang mit der Arbeitsstelle. Hier wird Improvisationstalent auf beiden Seiten erwartet. Jedes Interview sollte ungefähr 6 Minuten dauern. Alle Interviews werden mit Zoom aufgezeichnet (durch Klicken auf die Schaltfläche „Aufnahme“) und über die Freigabefunktion in Google Drive an die Studierenden gesendet. Studierende sollen alle Interviews sichten und Kommentare zu den Stärken und Schwächen der Interviews aufschreiben.

d. Die nächste Online-Sitzung ist der Bewertung von Motivations schreiben gewidmet. Die Lernenden werden gebeten, alle Motivationsbriefe (anonymisiert) abzugleichen. Die Lehrperson organisiert zwei Räume (Breakout-Rooms; vgl. Zoom Video Communications 2019) im Zoom-Meeting. In einem Raum diskutieren alle Studenten miteinander und arbeiten an ihren Aufgaben. In dem anderen Raum bespricht der Lehrer das Motivations schreiben mit einem Studierenden. Während der Breakout-Sitzung sollte jeder Lerner in einem anderen Besprechungsraum versuchen, das Motivations schreiben durch Schreiben eines Cover Letters neu zu verfassen.

Zusammenfassung: Die Lehrperson sollte einen Leitfaden bzw. eine Zusammenfassung für die Motivations schreiben erstellen: was sollte am meisten beachtet werden und was könnte in den Vorstellungsgesprächen verbessert werden. Die Motivations schreiben mit den Korrekturen sollten an jeden Lernenden in der Gruppe gesendet werden.

Optional: Wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, könnten mehrere Videos (5-6) aus guten oder weniger guten Interviews mit einer gründlichen Analyse und Kommentaren demonstriert werden. Die Lehrperson sollte versuchen, die Lernenden dazu zu ermutigen, ihre Meinung zu den auf dem Bildschirm übermittelten Inhalten zu äußern.

B. Verbesserung der Dolmetsch-fertigkeit durch Live-Streaming

Disziplin: Vom Blatt Dolmetschen - Stegreifübersetzen (2. Jahr, Master)

Anzahl der Studierenden: ca. 10

Ziele: Verbesserung der Dolmetsch-fertigkeiten beim Stegreifdolmetschen und beim Konsekutivdolmetschen

Form der Interaktion: Live-Online-Meetings, Cloud-Sharing

Optimale Tools: Zoom, Google Drive, PowerPoint

Der Kursverlauf:

Jeder Seminarteilnehmer bereitet eine Präsentation zu einem empfohlenen oder ausgewählten Thema in gedruckter Form vor und teilt sie über die Plattform mit den anderen (max. 6 Minuten; max. 1,5 Standardseiten). Die Sprache des Quelltextes ist Englisch oder Deutsch. Die Studierenden können das Thema und das Medium selbst oder aus einer Liste empfohlener Themen (aus dem Lehrplan) auswählen. Die Diskussionsprachen sind Englisch und Slowakisch, je nach gewählter Aufgabe in einer simulierten Kommunikation. Die simulierten Kommunikationsereignisse können Pressekonferenzen, Fachvorträge, Lehrseminare, internationale Konferenzen usw. umfassen.

Das Ressourcenmaterial in englischer Sprache aus der Originalquelle (von einem Muttersprachler verfasst) in gedruckter Form sollten die Studenten in Google Drive hochladen und alle relevanten Ressourcen auflisten.

Während der Seminare werden ein oder zwei Kursteilnehmer darauf vorbereitet, ihre eigene Vorlesung zu halten, die über die Funktion „Desktop-Freigabe“ mündlich und mit Video gehalten wird. Der Text in Form einer PowerPoint-Präsentation wird von anderen Seminarteilnehmern interpretiert bzw. ins Slowakische übersetzt. Der Präsentator erstellt zweisprachige Glossare für das Thema der mündlichen Präsentation, die in Google Drive im Ordner „Glossare“ hochgeladen wurden.

Auf jede Präsentation folgt eine simulierte Diskussion zu einem Thema, das bilateral interpretiert wird (beide Richtungen: von und nach Englisch). Der Dolmetscherwechsel wird vom Moderator geleitet, der bei Bedarf auch die Rolle eines Dolmetschers übernehmen kann. Der Moderator sollte jedoch neutral bleiben und sich nicht in die Bewertung des Dolmetschens oder der Präsentation einmischen.

Der gesamte Kurs wird von einem der Teilnehmer des Web-Seminars moderiert, der zu Beginn festgelegt wird. Darüber hinaus besteht die Rolle eines Moderators darin, einen Studierenden zu bestimmen, der vom Bildschirm in die Zielsprache dolmetscht, oder Fragen des Teilnehmers aus der Sprache des Dolmetschens und Antworten des Sprechers in die Sprache der Präsentation zu dolmetschen. Die Lehrperson weist die Rollen Moderator, Dolmetscher und Sprecher den Kursteilnehmern zu.

Während der gesamten Präsentation überwacht der Lehrende still den gesamten Dolmetschprozess und schreibt alle Dolmetschprobleme auf. Die Lehrperson kann dem Präsentierenden Kompetenzen (wie z.B. Bildschirm teilen) zuweisen, indem er die Zoom-Einstellungsoptionen ändert.

Der wichtigste Punkt ist die formale Qualität der Präsentation: klares Format, Farben, Schriftarten. Es ist nicht so wichtig den Präsentator bzw. Dolmetscher zu sehen: er kann allerdings die Videofunktion verwenden, um auf dem Bildschirm in der oberen Ecke angezeigt zu werden. Diese Übungsform verlangt unmittelbare Reaktionen, d.h. die Übungen sollen über eine Online-Übertragung in realer Zeit stattfinden, um den Lernzielen gerecht zu werden.

C. Entwicklung und Präsentation von Personenporträts oder Podcasts in einer Online-Umgebung

Disziplin: Diskussionsforum auf Deutsch (2. Jahr, Master)

Anzahl der Studierenden: ca. 20

Ziele: Durch die Entwicklung einer multimedialen Porträt-Ausstellung bzw. Radiosendung sollten die Studierenden die Fähigkeit demonstrieren, Porträts bzw. Podcasts in einer Online-Umgebung zu entwickeln, aufzunehmen und zu präsentieren. Darüber hinaus sollten Diskussions-, Argumentations- als auch allgemeine Kommunikationsfähigkeiten in der Fremdsprache (Deutsch) sowie Kreativität und Teamwork demonstriert werden. Zudem sollen Medienkompetenz und das kulturelle Lernen gefördert werden.

Form der Interaktion: Offline- und Online-Besprechung, Gruppen- und Peer-Arbeit und Feedback

Digitale Basis: E-Learning-Plattform Moodle (<https://moodle.org>), MS Teams oder Facebook Learning Units

Optimale Tools: Mind.map-online, Whiteboard/ Tablet als Tafelersatz, Online-Editor *Etherpad*, PowerPoint, Zoom

1. Aufwärmphase

Zu Beginn der Sitzungen sollten die Lernenden in das Thema der Lektion bzw. des Seminars eingeführt werden. Ziel ist es, Fantasie, Neugier und Interesse am Thema zu wecken. Es ist daher ratsam, die ersten Sitzungen als Live-Web-seminare (über Zoom, MS Teams oder BigBlueButton in Moodle) abzuhalten, damit man in Echtzeit mit den Schülern kommunizieren kann. Es gibt viele Möglichkeiten, in ein Thema einzusteigen. Hier sollen einige Optionen vorgestellt werden:

- Smartphone-Impressionen als Einführung in das Thema
- Tools für Brainstorming
 - a) Ein Web Whiteboard ist eine berührungsfreundliche Online-Whiteboard-App (<https://awwapp.com/>), die das Zeichnen, die Zusammenarbeit und das Teilen vereinfacht. Zoom- und MS-Teams verfügen außerdem über integrierte Whiteboards, die per Bildschirmübertragung problemlos mit den Studierenden geteilt werden können. Zudem kann man das Tablet (im Idealfall mit einem Stift) als zweiten Bildschirm bzw. Tafel verwenden und so die Vorschläge von Studierenden festhalten.
 - b) Auch der Online-Editor *Etherpad* eignet sich gut fürs gemeinsame Brainstorming.
 - c) Google Docs: Man kann auch ein Google Doc öffnen, es für alle Teilnehmer freigeben und jeder kann seine Gedanken frei eingeben.
- Eine Sitzung kann man auch mit interessanten zum Thema passenden Zitaten, Fotos, Videos usw. beginnen: Die Zitate, Bilder, Fotos oder Videos können über die Bildschirmübertragung (Zoom, MS Teams) mit den Studierenden geteilt werden. Im Idealfall kommt es zu einer Diskussion zwischen den Studierenden, im weniger idealen Fall ruft der Dozierende einzelne Studierende auf und bittet sie, ein bestimmtes Zitat bzw. Foto auszuwählen und es zu kommentieren.

Daran kann sich eine theoretische Diskussion des Themas in Form einer PowerPoint-Präsentation des Dozierenden (via Screen Sharing) anschließen.

2. Gruppen-/ Peer-Arbeit in Breakout-Räumen und kollaborativer Wissensaufbau in Lernstationen

a) Lösen von Arbeitsblättern/ Zusammenstellung von Interviewfragen/ Schreiben eines Drehbuchs in Partner- oder Gruppenarbeit

Die Arbeitsblätter, Lektüreaufgaben, authentische Textbeispiele etc. können über Moodle oder MS-Teams zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden sollten die Dokumente herunterladen, damit sie sie in der Peer- oder Gruppenarbeit verwenden können. In den Breakout-Räumen in Zoom oder BigBlueButton in Moodle oder den Kanälen in MS-Teams arbeiten die Teilnehmer in einem privaten Raum zusammen, um Themen und Texte zu diskutieren, Interviewfragen oder Drehbücher mit anderen zu entwickeln. Die Gruppenarbeit kann auch unabhängig von dem eigentlichen Zeitslot des Seminars stattfinden (s. blaue Zone).

b) Stationenarbeit/Learning Circle-Modell: kollaborativer Wissensaufbau

Ein Lernkreis “is a highly interactive, participatory structure for organizing group work. The goal is to build, share, and express knowledge through a process of open dialogue and deep reflection around issues or problems with a focus on a shared outcome” (Riel 2014). Ziel dieser

hochgradig interaktiven, partizipativen Struktur der Gruppenarbeit ist also, Wissen durch einen Prozess des offenen Dialogs und der tiefen Reflexion über Themen oder Probleme mit dem Fokus auf ein gemeinsames Ergebnis aufzubauen, zu teilen und auszudrücken. In Lernstationen im Präsenzunterricht werden Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art an unterschiedlichen Stellen im Raum angeordnet, die von den Lernenden nacheinander bearbeitet werden. Die Aufträge sind thematisch verknüpft, können jedoch in der Regel unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernpfad entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten zu steuern. Unterschiede im Lernverhalten einzelner Lerner können so leichter miteinander vereinbart werden.

Beim Stationslernen wird die Vielfalt der möglichen Herangehensweisen an das Material durch die Art und Auswahl der Aufgaben hervorgehoben: Alle sensorischen Kanäle können durch die Art des Materials und die ausgewählten Aufgaben angesprochen werden. Direkte Maßnahmen können auch durch gezielte Anfragen nach Entscheidungen bei der Bearbeitung von Aufgaben gefördert werden. Die Methode weist dem Lernenden eine aktive und verantwortungsvolle Rolle im Lernprozess zu. Es ist daher nah an anderen handlungsorientierten Methoden.

Das Stationslernen wird insbesondere zur Vertiefung des Wissens (Lernziel „Kennenlernen“), zum Üben (Lernziel „Vertiefen“) und im Rahmen eines interdisziplinären Unterrichts empfohlen. Die vielen Vorteile werden jedoch nur durch einen hohen Material- und Vorbereitungsaufwand erreicht.

Stationenarbeit in einer Online-Umgebung (z. B. in MS-Team oder Moodle; vgl. auch Dubiel 2012): Anstelle herkömmlicher Materialien und Arbeitsblätter kann man in den verschiedenen Stationen multimediale Lernerfahrungen bereitstellen: ein Podcast zum Anhören, ein erklärendes Video oder einen Film zum Anschauen oder die Möglichkeit, eine bestimmte Frage direkt im Internet zu recherchieren: Durch *digitale Stationen* können den Lernenden besonders lebendige und beschreibende Inhalte angeboten werden.

Online-Stationenarbeit kann durch fünf Merkmale definiert werden (vgl. Riel 2014):

- Heterogenität der Teilnehmer
- projektbezogene Arbeit und Eigenverantwortung
- verteilte Führung und kollektive Verantwortung
- wissensbildender Dialog
- gemeinsame Produkte als Ergebnisse

3. Gemeinsames Schreiben der Porträts bzw. der Drehbücher für die Podcastbeiträge

a) Eine gute Möglichkeit, die Notizen vor dem Schreiben zu strukturieren, besteht darin, eine Skizze in Form einer Mind Map zu erstellen. Eine Mind Map ist flexibler als jede andere Form der Aufzeichnung. Sie kann jederzeit ergänzt und erweitert werden, bis alle Informationen verarbeitet wurden. Anwendungsszenarien: Sammeln Sie Ideen/ Aufgaben/ Themen und visualisieren komplexer Strukturen:

- Mind.map-online (<https://mind-map-online.de/>)
- Mindnode (<https://mindnode.com/>)
- Mindomo (diese App kann in MS-Teams implementiert werden; <https://www.mindomo.com/>)

b) Kollaboratives Schreiben

Wir haben mindestens zwei Online-Tools/ Optionen zum gemeinsamen Schreiben eines Textes:

- Der Online-Editor *Etherpad* eignet sich zum gemeinsamen Schreiben. Der Lehrende oder ein Studierender in der Gruppe erstellt auf <https://yourpart.eu/> ein Dokument und teilt den Link mit den anderen.

- Das *OneNote Class Notebook* (in MS Teams) ist ein digitales Notizbuch der gesamten Klasse, in dem Text, Bilder, handschriftliche Notizen, Anhänge, Links, Sprache, Video und mehr gespeichert werden können.

4. Aufnehmen, präsentieren, sich gegenseitig Feedback geben (und eventuell die Ergebnisse veröffentlichen)

Für das Aufnehmen der Podcasts müssen sich die Studierenden mit der Technik vertraut machen (z.B. Audacity) und in ruhiger Umgebung einzelne Teile einsprechen. Danach werden die Aufnahmen bearbeitet (geschnitten, zusammengefügt, Musik und Sounds eingefügt). Die Veröffentlichung der Personenporträts oder der Podcastbeiträge im Internet, Radio, Zeitschrift ist eine schöne Auszeichnung für die Studierenden und trägt oft zur gesteigerten Motivation bei.

Fazit

Online-Unterricht wurde (auch in der Slowakei) blitzartig zu einem festen Bestandteil der Hochschulausbildung. Es muss jedoch betont werden, dass die vorgestellten Unterrichtsszenarien nicht standardisiert sind und (noch) nicht von anderen Lehrenden verwendet werden. Sie sind eher Empfehlungen der AutorInnen, denen es gelungen ist, sie im Klassenzimmer effizient anzuwenden.

Beim instruierenden Lehren z.B. durch das Aufzeichnen von Vorträgen und Vorlesungen oder Erklärungen rückt die Wissensrepräsentation in den Vordergrund. Die Struktur der Lerninhalte kann dabei sequentiell gestaltet werden. Die Lernenden können nicht verstandene Vortragsabschnitte wiederholen, was zur Steigerung der Motivation beitragen kann. Auch beim Konzept des Flipped Classrooms können instruktionale Aufzeichnungen zur Erlangung von Vorwissen eingesetzt werden, um dann eine diskursive Auseinandersetzung über das Gelernte in der Lerngruppe anzuregen (vgl. Zorn/ Seehagen-Marx/ Auwärter/ Krüger 2013).

Eine andere Variante (wie sie im dritten Szenarium vorgestellt wurde) ist die Produktion von Podcasts nicht durch Lehrende, die instruieren, sondern durch die Lernenden selbst, was dem konstruktionistischen Lernen zugeordnet werden kann (Harel/ Papert 1991). Die Aufgabe, selbst einen Podcast zu erstellen, fordert Lernende dazu heraus, das angeeignete Wissen wiederzugeben und für die Konstruktion eines Audiobeitrags mithilfe eines Drehbuchs zu strukturieren. Solche Projekte fördern das aktive und soziale Lernen, tragen zur Erweiterung von Handlungsoptionen und gesellschaftlicher Partizipation bei und fördern zudem die Medienkompetenz.

Nicht zuletzt soll betont werden, dass Videokonferenzen mit ihrer Unmittelbarkeit sowie die Austauschmöglichkeiten in Breakout-Räumen, wichtige und unverzichtbare Bestandteile des kollektiven Wissensaufbaus sind. Es soll zudem nicht außer Acht gelassen werden, dass scheinbar kleine (und manchmal unbewusste) Entscheidungen über die von uns verwendeten Technologien einen großen Einfluss darauf haben können, wie umfassend und effektiv unser Unterricht ist. Je mehr wir uns dessen bewusst sind, desto mehr können wir sicherstellen, dass wir aus den richtigen Gründen die richtigen Tools auswählen, mit denen wird den anfangs geäußerten didaktischen Prinzipien in der Hochschullehre (Individualisierung, Berufsfähigkeit durch Kompetenzorientierung und Studierendenzentrierung u.a.) gerecht werden können.

Literatur

ADAMCOVÁ, L. 2015. Studienreform in der Angewandten Linguistik in der Slowakei. In: BORN-LECHLEITNER, I., GLASER, E. (Eds.) *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln,*

erwerben, anwenden: Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence. Wien: LIT Verlag, S. 71 – 80.

DUBIEL, G. 2012. Lehr/Lernszenarien mit Moodle Projekt Web 2.0 in der beruflichen Weiterbildung. Createce Commons-Lizenz. Online verfügbar unter: https://www.ihkbiz.de/files/Handreichung_moodle.pdf [letzter Zugriff: 30.10.2020].

HAREL, I., PAPERT, S. 1991. Constructionism: research reports and essays, 1985-1990. In: *Epistemology & Learning Research Group (Hrsg.): Massachusetts Institute of Technology*. Epistemology & Learning Research Group & Media. Laboratory, Norwood/New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

RIEDEL, J., BERTHOLD, S., DUBRAU, M., MÖBIUS, K. 2017. Heft 1: Flexibilität und Vielseitigkeit mit digitalen Lehr- und Lernmaterialien erhöhen. In: *Digitales Lehren & Lernen in der Hochschule*. Bildungsportal Sachsen.

RIEL, M. 2014. *The Learning Circle Model: Collaborative Knowledge Building*. Pepperdine University. Online verfügbar unter: <https://sites.google.com/site/onlinelearningcircles/Home/learning-circles-defined> [letzter Zugriff: 30.10.2020].

STANFORD, D. 2020. Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All. Online verfügbar unter: <https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/> [letzter Zugriff: 30.10.2020].

ZORN, I., SEEHAGEN-MARX, H. et al. 2013. Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: EBNER, M., SCHÖN, S. (Eds.) *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage, S. 257 – 266.

ZOOM VIDEO COMMUNICATIONS. 2019. Managing Video Breakout Rooms: <https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/206476313-Managing-Video-Breakout-Rooms> [letzter Zugriff: 30.10.2020].

Kontakt:

Mgr. Jozef Štefčík, PhD.
Mag. Suzana Vezjak
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: jozef.stefcik@euba.sk

Mag. Suzana Vezjak
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: suzana.vezjak@euba.sk

ČÍTANIE S POROZUMENÍM A GRAMATICKÁ KOMPETENCIA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

READING COMPREHENSION AND GRAMMAR COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*EVA STRANOVSKÁ
ROMANA HAVETTOVÁ*

Abstrakt

Autori sa v príspevku zameriavajú na úspešnosť čítania s porozumením v anglickom jazyku na stredných školách a gramatickú kompetenciu (morfológia, syntax) žiakov, ktorá má svoje opodstatnenie v procese porozumenia. Cieľom výskumu je analýza čítania s porozumením vzhľadom na gramatickú kompetenciu. Zisťovanie sa uskutočnilo výskumnými metódami Test čítania s porozumením, úroveň B1 a Test jazykových prostriedkov, úroveň B1, na vzorke 119 žiakov troch stredných škôl v tej istej lokalite. Výskum ukazuje, že úspešnosť žiakov v čítaní s porozumením súvisí s osvojením a upevnením si gramatickej kompetencie žiakov v cudzojazyčnej výučbe.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, gramatická kompetencia, anglický jazyk, stredné školy.

Abstract

The authors of the paper focus on the reading comprehension success in the English language at secondary schools and students' grammar competence (morphology, syntax), which has its justification in the understanding process. The research goal is the analysis of reading comprehension considering grammar competence. The detection has been realised by the research methods of The Reading Comprehension Test, level B1 and The Language Resources Test, level B1, on the sample of 119 students in three secondary schools in the same location. The research shows that students' success in reading comprehension is based on acquisition and consolidation of students' grammar competence in foreign language learning.

Keywords: reading comprehension, grammar competence, the English language, secondary schools.

Úvod

Počas štúdia na strednej škole nadobúda čítanie s porozumením nový rozmer. Dozrieva kognitívne myslenie žiaka, prevláda abstraktné myslenie, upevňuje sa dlhodobá pamäť, trvanie pozornosti sa predlžuje, resp. kognitívne funkcie žiaka sa dostávajú na úroveň dospelého jednotlivca. Žiak je schopný riešiť problémové úlohy, vyhľadať implicitné informácie z textu, interpretovať ho, hodnotiť a sebahodnotiť v procese porozumenia cudzojazyčnému textu (Stranovská, Ficzer, 2020). V procese čítania s porozumením je schopný porozumieť slovám, dedukovať novú slovnú zásobu na základe kontextu, dekodovať odkaz autora a vyvodiť záver.

To znamená, že je schopný inferenčného, divergentného a kritického myslenia. Jeho poznatky v materinskom i cudzom jazyku sa rozširujú na morfologickej, syntaktickej i lexikálnej úrovni, čo má pozitívny vplyv na úspešnosť v čítaní s porozumením. Morfologické dekodovanie slov s analyzovaním slovotvorných prípon a predpôn napomáha

k porozumeniu textu vo všeobecnosti. Morfológická analýza slov prispieva k rozširovaniu zhlukov synonym aj antonym v aktívnej slovnej zásobe žiaka. Uvedomovanie si morfológickej štruktúry sa uplatňuje pri zmene slovných druhov v rámci kontextu použitím adekvátnych slovotvorných prípon (Carlisle, 2000).

V syntaktickej rovine sú žiaci zvyknutí na zložené súvetia s rôznorodými priraďovacími a podrad'ovacími vedľajšími vetami najmä v rámci extenzívneho čítania v cudzom jazyku. Pravidelný edukačný proces napomáha k stavbe pyramídy pozostávajúcej zo základnej aktívnej slovnej zásoby s jednotlivými nadstavbami charakteristickými pre jednotlivé úrovne ovládania cudzieho jazyka podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (CEFR).

Vyššie uvedené premenné sa podieľajú na úspešnosti v čítaní s porozumením v cudzom jazyku a odrážajú sa v žiakovej schopnosti porozumenia textu, ktoré je nevyhnutné pri získavaní relevantných informácií. Dôležitou úlohou učiteľa je zamerať sa na všetky spomínané premenné a precvičovať ich rovnakou mierou v edukačnom procese.

Čítanie s porozumením v kontexte morfológie, syntaxe a lexikológie

Dekódovanie, rozvoj syntakticko-morfológických pravidiel a rozširovanie slovnej zásoby sú opodstatnené pri rozvíjaní cudzojazyčnej zručnosti čítania s porozumením. Dekódovanie a rozširovanie slovnej zásoby sa považujú za dva významné faktory z celkového počtu piatich (fonemické uvedomenie, dekodovanie, plynulosť, slovná zásoba a porozumenie) podľa National Institute of Child Health and Human Development (2000). Porozumenie významu predpôň, prípon a koreňu slov zvyšuje porozumenie čítaného textu a ich aktívne používanie má vplyv na rozlišovanie slovných druhov, čo znásobuje úspešnosť čítania s porozumením. Priama inštrukcia morfológie je efektívnym prostriedkom, ako pomôcť porozumeniu a aplikovaniu štruktúry slova pre dekodovanie, hláskovanie a štúdiu slovnej zásoby (Wilson, 2005). Uvedomovanie si morfológie sa ukázalo ako silný indikátor a pozitívny vplyv na čítanie s porozumením (Soifer, 2005).

Skúmanie vzťahu medzi syntaktickými procesmi a syntaktickými vedomosťami rozlišuje žiakov na výborných a slabších čitateľov (Bentin, Deutsch a Liberman, 1990; Menyuk et. al., 1991; Waltzman a Cairns, 2000). Waltzman a Cairns (2000) zistili významnú koreláciu medzi čítaním s porozumením a gramatickou znalosťou žiakov. Ich zistenia následne podporujú rolu špecifických syntaktických faktorov v spojitosti s počiatočnými čitateľskými zručnosťami. Podľa Martohardjonoa et. al. (2005) nie syntax vo všeobecnosti je dobrým prediktorom čítania s porozumením, ale obzvlášť vedomosti týkajúce sa štruktúry súvetia. Zistilo sa, že výkon štruktúr priraďovacích viet prevyšil výkon štruktúr podrad'ovacích viet, čo reflektuje poradie vývoja u monolingválnych detí. Štúdia Shiotsua a Weira (2007) tiež významne potvrdila dôležitosť vzťahu medzi syntaktickými pravidlami a čítaním s porozumením. „*Čím sú žiaci zručnejší v syntaxi anglického jazyka, tým majú tiež väčšiu šancu stať sa zručnými čitateľmi v anglickom jazyku*“ (Morvay, 2020, s. 432).

Niektoré výskumy poukázali na vzťah medzi ovládaním slovnej zásoby a úspešnosťou čítania s porozumením (McKeown, Beck, Omanson a Perfetti, 1983; Koda, 1993). Rozsiahle množstvo výskumných štúdií potvrdilo silnú pozitívnu koreláciu medzi receptívnou slovnou zásobou a čítaním s porozumením žiakov cudzieho jazyka (Henriksen, Albrechtsen, a Haastrup, 2004; Laufer, 1992; Milton, Wade, & Hopkins, 2010; Qian, 2002). V ostatnej dobe sa zistilo, že optimálny konsenzus pre čítanie akéhokoľvek textu je 98% ovládania slovnej zásoby a minimálne porozumenie z celého textu je 95% (Laufer a Ravenhorst-Kalovski, 2010). Nation (2006) vykonal analytickú štúdiu vplyvu ovládania slovnej zásoby na úspešnosť porozumenia textu a zistil, že prvých 1000 najfrekvencovanejších slovných skupín v britskom národnom korpuse (British National Corpus) poskytuje porozumenie 78%-81% písaného textu, druhých 1000 najfrekvencovanejších slovných skupín pridáva ďalších 8%-9%

(t. j. celkovo 86%-90%) porozumenia písaného textu, tretích 1000 najfrekventovanejších slovných skupín pridáva 3%-5% (t. j. celkovo 89%-95%), štvrtých a piatich 1000 najfrekventovanejších slovných skupín pridáva 3% (t. j. celkovo 92%-98%) porozumenia celého textu, šiestich až deviatich 1000 slov pridáva 2% (t. j. celkovo 94%-100%) porozumenia a desiatich 1000 najfrekventovanejších slovných skupín pridáva menej ako 1% (t. j. celkovo 95%-100%) porozumenia celého čítaného textu. Celonárodný výskum tiež ukázal, že vlastné mená pokrývajú ďalšie 2%-4% porozumenia čítaného textu. Slová za hranicou štrnástich 1000 najfrekventovanejších slovných skupín pokrývajú 1%-3% (t. j. celkovo 96%-100%) porozumenia textu. Vo svojej štúdií Nation (2006) zhrnul, že na čítanie autentických nezjednodušených textov by žiak potreboval ovládať slovnú zásobu v rozsahu 8000-9000 slovných skupín, aby dosiahol 98% porozumenia textu a 5000 slovných skupín pre dosiahnutie 95% porozumenia čítaného textu.

Vyššie uvedené fakty z vedeckých štúdií poukazujú na vplyv morfológie, syntaxe a rozsahu slovnej zásoby na úspešnosť dekodovania a porozumenia textu v cudzom jazyku. Náš výskum zisťuje opodstatnenosť tohto tvrdenia v súčinnosti s gramatickou kompetenciou v anglickom jazyku, úroveň B1 podľa CEFR, žiakov stredných škôl.

Metodológia výskumu

Výskumný cieľ a otázky

Cieľom výskumu je analýza úspešnosti čítania s porozumením v anglickom jazyku žiakov stredných škôl a analýza úspešnosti v čítaní s porozumením vzhľadom na úspešnosť žiakov v gramatickej kompetencii (morfológia, syntax) a lexikálnej kompetencii.

Na základe výskumného cieľa vymedzujeme výskumné otázky:

Aká je úspešnosť čítania s porozumením v anglickom jazyku u žiakov stredných škôl?

Ako sa javí úspešnosť čítania s porozumením žiakov stredných škôl v súčinnosti s ich gramatickou a lexikálnou kompetenciou?

Charakteristika výskumného súboru

V procese získavania dát vo vyššie uvedenej problematike participovali žiaci tretieho ročníka stredných škôl v Zlatých Moravciach – Gymnázium Janka Kráľa, Stredná odborná škola polytechnická a Stredná odborná škola obchodu a služieb. Vzorka 119 žiakov (69 chlapcov a 50 dievčat), ktorí študovali anglický jazyk priemerne 10 rokov, mala priemerný vek 17,5 roka. Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové znalosti (CEFR) cieľom žiakov Gymnázia Janka Kráľa je dosiahnuť počas štúdia na strednej škole úroveň B2 a cieľom žiakov Strednej odbornej školy polytechnickej a Strednej odbornej školy obchodu a služieb je získať úroveň B1.

Výskumné metódy

V rámci kvantitatívneho výskumu bol použitý výskumný nástroj Test čítania s porozumením pre anglický jazyk na úrovni B1, vytvorený a validovaný tímom odborníkov pod záštitou projektu APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku (Gadušová, Hvozdková, Hricková, Ďurková, Klimková, Lalinská, Stranovská). Didaktický test obsahuje štyri texty v rozmedzí 250 – 320 slov, čo zodpovedá rozsahu textu pre žiakov úrovne B1. Témy textov, zamerané na štúdium, poskytovanie informácií, environmentálnu tematiku a starostlivosť o zvieratá, ako aj štyri rôznorodé testovacie techniky motivovali žiakov k úspešnosti čítania s porozumením.

Ako druhý výskumný nástroj bol použitý Test jazykových zručností pre anglický jazyk pre úroveň B1, vytvorený vyššie uvedeným tímom v rámci Projektu APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku. Didaktický test pozostáva zo štyroch častí zameraných na správny výber možnosti slovnej zásoby (multiple choice),

slovotvorby (prípony a predpony), správny výber možnosti gramatických javov (multiple choice) a správny výber možnosti (multiple choice) za účelom definovania pojmu.

Reliabilita výskumných metód bola overená a korektovaná po pilotnom testovaní odborníkmi výskumného tímu v rámci projektu APVV-17-0071.

Výsledky výskumu

Dáta z výskumných metód boli štatisticky spracované deskriptívnou štatistikou a následne Pearsonovou koreláciou.

	N	Min	Max	Median	Mean	Std. Dev.	%
GJK	43	6	24	16,50	16,81	4,227	67,31%
SOŠ polytechnická	53	4	22	12,50	12,08	5,399	45,71%
SOŠ obchodu a služieb	22	3	12	6,0	6,68	2,438	25,70%

Tab. 1: Deskriptívna štatistika úspešnosti čítania s porozumením v AJ

N – počet žiakov

Min – minimálny počet dosiahnutých bodov testu

Max – maximálny počet dosiahnutých bodov testu

Median – stredná hodnota

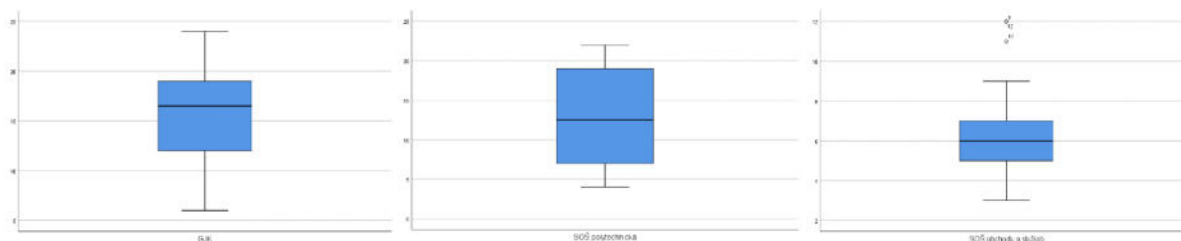
Mean – aritmetický priemer

Std. Dev. – štandardná odchýlka

% - percentuálna priemerná úspešnosť

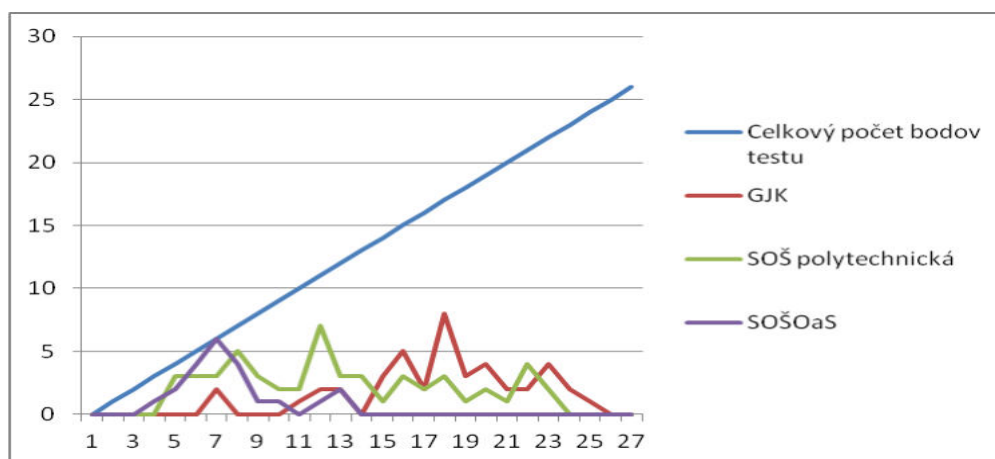
GJK - Gymnázium Janka Kráľa

Na základe vyššie uvedených dát v tabuľke 1 sa ukázala úspešnosť v čítaní s porozumením v AJ v priemernom pásme (AM=16,81) na GJK a v podpriemernom pásme (AM=12,08) na SOŠ polytechnickej. Nízkou úspešnosť čítania s porozumením dosiahli žiaci SOŠ obchodu a služieb (AM=6,68). Percentuálna priemerná úspešnosť žiakov GJK (67,31%) prevyšuje priemer úspešnosti dosiahnutých výsledkov externej časti maturitnej skúšky (EČ MS) v roku 2019 v časti čítanie s porozumením na úrovni B1 (50,2%) a na úrovni B2 (62,7%). Percentuálna priemerná úspešnosť žiakov SOŠ polytechnickej (45,71%) tiež prevyšuje celonárodný priemer na úrovni B1 (34,30%). Hodnota nižšia ako celonárodný priemer sa zistila v percentuálnej priemernej úspešnosti žiakov SOŠ obchodu a služieb (25,70%). Najvyššiu hodnotu získaných bodov 24 (92,31%) sme zistili na GJK a minimálnu hodnotu 3 (11,54%) na SOŠ obchodu a služieb. Ukazovateľ strednej hodnoty (medián) sa zistil najvyšší na GJK (Medián=16,50) a najnižší na SOŠ obchodu a služieb (Medián=6,00). Najvyššia variabilita výkonu sa zistila na SOŠ polytechnickej (SD=5,399) a najnižšia na SOŠ obchodu a služieb (SD=2,438). Z uvedeného vyplýva rôznorodosť potenciálu žiakov SOŠ polytechnickej, čo znamená pre učiteľov AJ širokú variabilitu didaktických metód, ktoré uplatňujú v edukačnom procese. Na druhej strane, učiteľ SOŠ obchodu a služieb môže používať rovnaké metódy a stratégie za účelom zlepšenia úspešnosti čítania s porozumením.



Graf 1: Rozpätie úspešnosti v čítaní s porozumením vzhľadom na bodové hodnotenie

Graf 1 ilustruje mieru rozpätia úspešnosti v čítaní s porozumením a priemernú úspešnosť žiakov. Najvyššia variabilita výkonu sa potvrdila u žiakov SOŠ polytechnickej a najnižšia variabilita výkonu sa potvrdila u žiakov SOŠ obchodu a služieb. Z uvedeného vyplýva, že pre učiteľa anglického jazyka na SOŠ polytechnickej je potrebné využívanie rôznorodých učebných materiálov a textov, ako aj používanie zásady individuálneho prístupu počas edukačného procesu v triede. Na základe výsledku rozpätia úspešnosti u žiakov SOŠ obchodu a služieb môžeme konštatovať, že učiteľ môže využívať rovnaké metódy, stratégie a úlohy s celou triedou.



Graf 2: Hrubé skóre čítania s porozumením v absolútnych počtoch

V grafe 2, ktorý prezentuje hrubé skóre čítania s porozumením v absolútnych počtoch, je zobrazené rozloženie hrubého skóre úspešnosti žiakov v rozmedzí 26 bodov (os x). Hodnoty zobrazené na osi y vyjadrujú absolútnu početnosť, t. j. aký počet žiakov získal jednotlivé bodové hodnotenie v teste. Zistilo sa, že najviac žiakov GJK dosiahlo v teste 17 bodov, žiaci SOŠ polytechnickej dosiahli 12 bodov a žiaci SOŠ obchodu a služieb 6 bodov.

	N	Min	Ma x	Media n	Mean	Std. Dev.	%
GJK	50	12	49	23	32,36	10,838	59,49%
SOŠ polytechnická	54	8	48	24	22,43	10,852	40,77%
SOŠ obchodu a služieb	22	8	30	15	17,41	7,417	31,65%

Tab. 2: Deskriptívna štatistika úspešnosti v jazykových prostriedkoch AJ

N – počet žiakov

Min – minimálny počet dosiahnutých bodov testu

Max – maximálny počet dosiahnutých bodov testu

Median – stredná hodnota

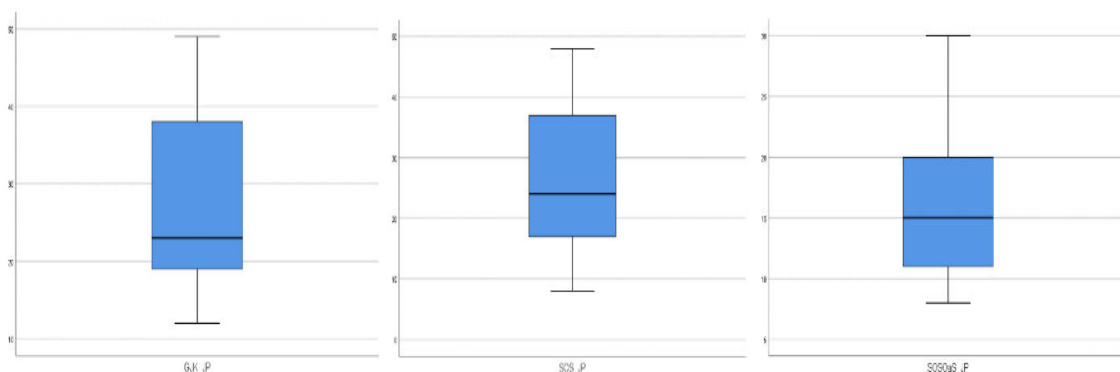
Mean – aritmetický priemer

Std. Dev. – štandardná odchýlka

% - percentuálna priemerná úspešnosť

GJK – Gymnázium Janka Kráľa

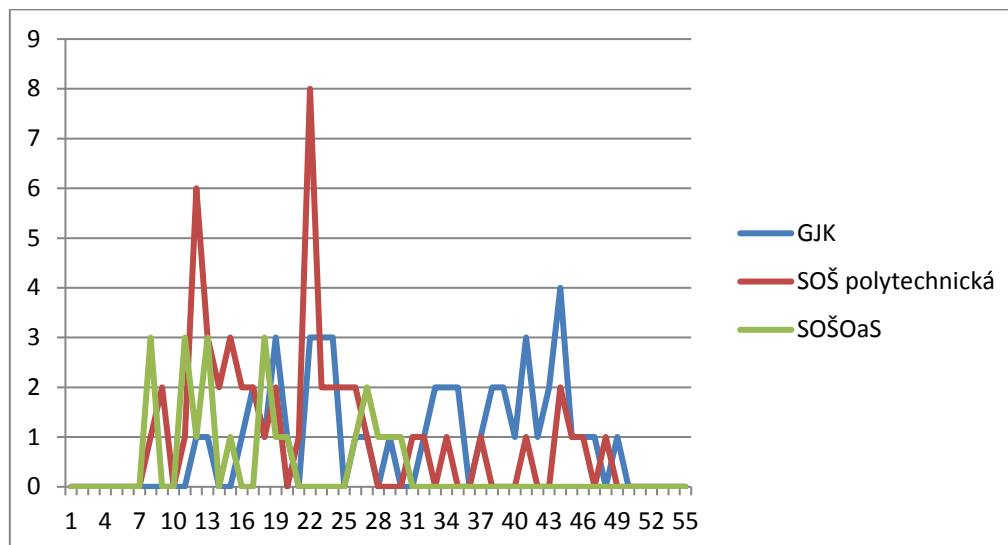
Tabuľka 2 ilustruje spracované dáta nástroja zameraného na zisťovanie porozumenia textu vzhľadom na gramatickú a lexikálnu kompetenciu žiakov a ďalej, že úspešnosť v jazykových prostriedkoch žiakov GJK je v priemernom pásme (AM=32,36) a v podpriemernom pásme u žiakov SOŠ polytechnickej (AM=22,43). Žiaci SOŠ obchodu a služieb sa prejavili nízkou úspešnosťou v jazykových prostriedkoch (AM=17,41), resp. ich úspešnosť v jazykových prostriedkoch je v nízkom pásme ovládania gramatických a lexikálnych javov. Percentuálna priemerná úspešnosť v jazykových prostriedkoch žiakov GJK mierne prevyšuje priemer úspešnosti v dosiahnutých výsledkoch EČ MS v roku 2019 v časti Gramatika a lexika na úrovni B1 (39,1%) a na úrovni B2 (55,9%). Úspešnosť žiakov SOŠ polytechnickej (40,99%) je tiež vyššia ako dosiahnutý priemer v EČ MS na úrovni B1 (39,1%) v celonárodnom meradle. Nižšia hodnota ako celonárodný priemer sa ukázala v percentuálnej priemernej úspešnosti žiakov SOŠ obchodu a služieb (31,65%). Zistili sme najvyššiu hodnotu získaných bodov 49 (89,09%) na GJK a najnižšiu hodnotu získaných bodov 8 (14,55%) na SOŠ polytechnickej a SOŠ obchodu a služieb. Najvyšší ukazovateľ strednej hodnoty (medián) sa vykázal na SOŠ polytechnickej (Medián=24) a najnižší na SOŠOaS (Medián=15). Štandardná odchýlka prejavila najvyššiu variabilitu výkonu na SOŠ polytechnickej (SD=10,852) a na GJK (SD=10,838). Najnižšia variabilita výkonu sa zistila na SOŠ obchodu a služieb (SD=7,417). Na základe vyššie uvedených dát môžeme konštatovať, že z dôvodu širokej rôznorodosti potenciálu žiakov SOŠ polytechnickej odporúčame, aby sa výučba jazykových prostriedkov realizovala diferencovane v porovnaní so žiakmi SOŠ obchodu a služieb, u ktorých sa prejavila približne rovnaká úspešnosť v jazykových prostriedkoch, čo znamená, že edukačný proces jazykových prostriedkov môže učiteľ realizovať nediferencovaným spôsobom.



Graf 3: Rozpätie úspešnosti v jazykových prostriedkoch AJ

Graf 3 zobrazuje mieru rozpätia úspešnosti a priemernú úspešnosť žiakov v jazykových prostriedkoch. Najvyššia variabilita výkonu sa potvrdila u žiakov SOŠ polytechnickej a najnižšia variabilita výkonu sa potvrdila u žiakov SOŠ obchodu a služieb. Najvyššiu

priemernú úspešnosť dosiahli žiaci GJK a najnižšiu priemernú úspešnosť dosiahli žiaci-SOŠ obchodu a služieb.



Graf 4: Hrubé skóre jazykových prostriedkov v absolútnych počtoch

Rozloženie hrubého skóre jazykových prostriedkov úspešnosti žiakov v rozmedzí 55 bodov (os x) prezentuje graf 4, ktorý znázorňuje rozdelenie hrubého skóre žiakov v absolútnych počtoch. Zvislá os y zobrazuje absolútnu početnosť žiakov, t. j. aký počet žiakov dosiahol jednotlivé bodové hodnotenie v teste. Zistili sme, že najviac žiakov GJK dosiahlo počet bodov 44, SOŠ polytechnickej počet bodov 22 a SOŠ obchodu a služieb počet bodov 8, 11, 13, 18.

		GJK_	SOŠP	SOŠOaS_
		Č	Č	Č
GJK_JP	Pearson C.	,386*	,228	-,190
	Sig. (2-tailed)	,012	,112	,410
SOŠP_JP	Pearson C.	,073	,341*	-,487*
	Sig. (2-tailed)	,644	,012	,022
SOŠOaS	Pearson C.	,027	-,412	,432*
	Sig. (2-tailed)	,905	,057	,045

Tab. 3: Pearsonova korelácia – úspešnosť v jazykových prostriedkoch a v čítaní s porozumením

Ďalej sme sa zamerali na súvislosť čítania s porozumením, gramatickou a lexikálnou kompetenciou. Zistili sme štatisticky významnú súvislosť medzi úspešnosťou čítania s porozumením a jazykovými prostriedkami na GJK ($\alpha=0,012$), SOŠ polytechnickej ($\alpha=0,012$) a na SOŠ obchodu a služieb ($\alpha=0,045$). Čím je vyššie ovládanie morfo-

syntaktických pravidiel a slovnej zásoby, tým je lepšie porozumenie čítaného anglického textu.

Záver

Vo výskume sme sa zamerali na zisťovanie úspešnosti čítania s porozumením na stredných školách, úspešnosti v gramatickej a lexikálnej kompetencii, ako aj súvislosti jazykových prostriedkov a úspešnosti v čítaní s porozumením, resp. či úspešnosť v gramatickej a lexikálnej kompetencii podporuje úspešnosť čítania s porozumením. Zistili sme, že úspešnosť žiakov GJK v čítaní s porozumením v AJ je v priemernom pásme, žiakov SOŠ polytechnickej v podpriemernom pásme a SOŠ obchodu a služieb v nízkom pásme úspešnosti. Variabilita výkonu úspešnosti sa najvýraznejšie prejavila u žiakov SOŠ polytechnickej, čo je spôsobené faktom, že vo výskume sa zúčastnili žiaci 3 tried a 6 študijných odborov (technické lýceum, elektrotechnika, mechanik elektronik, technika a prevádzka dopravy, mechanik stavebnoinštalačných zariadení). Variabilita výkonu úspešnosti je najmenej výrazná u žiakov SOŠ obchodu a služieb, ktorý tvorili 1 triedu s 2 študijnými odbormi (obchod a podnikanie a kozmetik). Tieto opisné zistenia výkonu v čítaní s porozumením a v jazykových prostriedkoch môžu učiteľovi pomôcť pri práci s obsahom vo vyučovacej jednotke, aby prispôbil obsah podľa výkonu žiakov v jednotlivých oblastiach (či čítania s porozumením alebo jazykových prostriedkov).

Štatisticky významná súvislosť medzi jazykovými prostriedkami, t. j. ovládaním morfo-syntaktických pravidiel a slovnej zásoby, a úspešnosťou v čítaní s porozumením sa preukázala na všetkých troch zúčastnených školách výskumu. Konštatujeme, že neustále prehlbovanie vedomostí žiakov v rovine morfológicko-syntaktickej i lexikálnej je priamoúmerné úspešnosti v čítaní s porozumením v cudzom jazyku.

Zistenia sú v súlade s výskumom Martohardjonoa (2005), ktorý zistil signifikantné korelácie medzi syntaxou a čítaním s porozumením v anglickom jazyku. Zistila sa vyššia korelácia medzi syntaxou materinského jazyka žiakov (španielčina) a čítaním s porozumením v anglickom jazyku, než so syntaxou v anglickom jazyku. Morvay (2020) zistila, že najvyššiu koreláciu s čítaním s porozumením preukázala slovná zásoba na úrovni $\alpha=0,01$, a syntax na úrovni $\alpha=0,05$. Výskumné štúdie Masraia a Miliona (2018) a Townsenda, Filippinia, Collinsa a Biancarosa (2012) ukázali, že edukačný výkon je najmä predikovaný veľkým rozsahom ovládanej slovnej zásoby než limitovanou, resp. úzko špecializovanou slovnou zásobou. Z toho dôvodu sa domnievajú, že rozvíjanie poznatkov slovnej zásoby v rozsahu 8000 najfrekvencovanejších slovných skupín je dôležitým kritériom získania istého druhu plynulosti v cudzom jazyku. Vo výskume Deacon et.al. (2015) sa zamerali na prínos uvedomenia si morfológickej štruktúry, morfológického dekódovania a morfológických analýz. Výsledky výskumu ukázali, že všetky tri dimenzie súčasne napomáhajú približne 8% rozptylom k úspešnosti v čítaní s porozumením.

Nazdávame sa, že je signifikantné opodstatnenie v pokračovaní vo výskume čítania s porozumením v cudzom jazyku v súčinnosti so syntakticko-morfológickými pravidlami ako aj rozširovaním slovnej zásoby. V budúcnosti skúmanie úspešnosti v čítaní s porozumením vidíme ako zisťovanie vplyvu ďalších premenných a overovaním tohto vplyvu v edukačnom procese. Domnievame sa, že nielen vo vzdelávaní žiaka všeobecne, ale aj v úspešnosti čítania s porozumením v každodenných situáciách, zohráva ovládanie morfológie, syntaxe a širokého spektra slovnej zásoby v cudzom jazyku svoju podstatnú úlohu.

Literatúra

BENTIN, S., DEUTSCH, A., LIBERMAN, I. Y. 1990. Syntactic Competence and Reading Ability in Children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, s. 147 – 172. Dostupné na:

https://www.nucem.sk/dl/4567/AJ_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20E%C4%8C%20a%20PFI%C4%8C%20MS%202019_final.pdf

CARLISLE, J. F. 2000. Awareness of the Structure and Meaning of Morphologically Complex Words: Impact on Reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), s. 169 – 190.

DEACON, H., TONG, X., A FRANCIS, K., 2015. The Relationship of Morphological Analysis and Morphological Decoding to Reading Comprehension. In: *Journal in Research in Reading* 40 (1) Dostupné na:

https://www.researchgate.net/publication/280971408_The_relationship_of_morphological_analysis_and_morphological_decoding_to_reading_comprehension.

GADUŠOVÁ, Z. et. al. 2019. *Test čítania s porozumením v anglickom jazyku, úroveň B1*. Nitra: FF UKF v Nitre (nepublikovaná publikácia).

KODA, K. 1993. Transferred L1 Strategies and L2 Syntactic Structure in L2 Sentence Comprehension. In: *The Modern Language Journal*, 77, s. 490 – 500.

HENRIKSEN, B., ALBRECHTSEN, D., HAASTRUP, K. 2004. The Relationship Between Vocabulary Size and Reading Comprehension in the L2. In: *Angles on the English-Speaking World*, 4, s. 129 – 140.

LAUFER, B. 1992. How much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? In: *BEJOINT, H., ARNAUD, P. (Eds.) Vocabulary and Applied Linguistics*, s. 126 – 132. London, England, Macmillan.

MASRAI, A., 2019. *Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid- and Low-Frequency Vocabulary Knowledge*. April-June 2019. Sage. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019845182>

MASRAI, A., MILTON, J. 2018. Measuring the Contribution of Academic and General Vocabulary Knowledge to Learners' Academic Achievement. In: *Journal of English for Academic Purposes*, 31, s. 44 – 57.

MARTOHARDJONO, G. et. al. 2005. The Role of Syntax in Reading Comprehension: A Study of Bilingual Readers. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (4), s. 285 – 308. Dostupné na: <https://www.lingref.com/isb/4/119ISB4.PDF>

McKEOWN, M. G., BECK, I. L., OMANSON, R. C., PERFETTI, C. 1983. The Effects of Long-term Vocabulary Instruction on Reading Comprehension: A Replication. In: *Journal of Reading Behaviour*, 15 (1), s. 3 – 18.

MENYUK, P. et. al. 1991. Predicting Reading Problems in at Risk Children. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 34 (4), s. 893 – 903.

MILTON, J., WADE, J., A HOPKINS, N. 2010. Aural Word Recognition and Oral Competence in a Foreign Language. In: *R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse a M. Torreblanca-López (eds.), Further Insights into Non-Native Vocabulary Teaching and Learning*, s. 83 – 98. Bristol, UK: Multilingual Matters.

MORVAY, G. 2020. *The Relation Between Syntactic Knowledge and Reading Comprehension in EFL learners*, s. 432. The City University of New York, USA. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/304202956_The_relationship_between_syntactic_knowledge_and_reading_comprehension_in_EFL_learners/fulltext/577d4ed308acaa6988abac6b/The-relationship-between-syntactic-knowledge-and-reading-comprehension-in-EFL-learners.pdf

NATION, P. 2006. How Large Vocabulary is Needed for Reading and Listening: The Canadian Modern Review, 63, s. 59 – 82. In: *Masrai, A., 2019, Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid- and Low-Frequency Vocabulary*

Knowledge. April-June 2019. Journal Sage. Dostupné na:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019845182>

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. 2000. Report of the National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction – Reports of the Subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Dostupné na: <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm>

RAHIMI, M., MOMENI, G., NEJATI, R., 2011. The Impact of Lexically-based Language Teaching on Students' Achievement in Learning English as a Foreign Language. In: *Procedia – Social and Behavioral*, 31 (2012), s. 31 – 36. Dostupné na: <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042811X00241/1-s2.0-S1877042811029417/main.pdf>

SCARBOROUGH, H. S. 1998. Early Identification of Children at Risk for Reading Disabilities: Phonological Awareness and some Other Promising Predictors. In: *B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (eds.), Specific Reading Disability: A View of the Spectrum*. s. 77 – 121. Timonium, MD: York Press.

SHIOTSU, T., WEIR, C. J. 2007. The Relative Significance of Syntactic Knowledge and Vocabulary Breadth in the Prediction of Reading Comprehension Test Performance. In: *Language Testing*, 24 (1), s. 99 – 128.

SOIFER, L. H. 2005. Development of Oral Language and its Relationship to Literacy. In: *J. R. Birsh (Ed.), Multisensory Teaching of Basic Language Skills*, 2nd ed., s. 43 – 81. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

STOWE, M. 2020. *Teaching Morphology: Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension*. School of Education Training and Technical Assistance Centre. Dostupné na: <https://education.wm.edu/centers/ttac/resources/articles/teachtechnique/teachingmorphology/index.php>

STRANOVSKÁ, E., FICZERE, A. 2020. *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Praha: Verbum.

QIAN, D. 2002. Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance. In: *An Assessment Perspective. Language Learning*, 52, s. 513 – 536.

TOWNSEND, D., FILIPPINI, A., COLLINS, P., A BIANCAROSA, G. 2012. Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students. In: *The Elementary School Journal*, 112, s. 497 – 518.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu a vývoja výskumu zmluvou č. APVV-17-0071 a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR VEGA 1/0062/19.

Kontakt:

doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 38, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Emailová adresa: estranovska@ukf.sk

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Didaktika a metodika/Eva Stranovská, Romana Havettová

PhDr. Romana Havettová
Stredná odborná škola obchodu a služieb
Ul. SNP 5, 953 01 Zlaté Moravce
Slovenská republika
Emailová adresa: rhavettova@yahoo.com

ÚROVEŇ POROZUMENIA CUDZOJAZYČNÝCH TEXTOV A KOGNITÍVNY PROCES

THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE TEXTS COMPREHENSION AND THE COGNITIVE PROCESS

*ERZSÉBET SZABÓ
AUGUSTÍN SOKOL*

Abstrakt

Predložený príspevok je zameraný na analýzu úrovne porozumenia cudzojazyčného textu a významu aktivácie kognitívnych procesov v rámci porozumenia. Úroveň porozumenia sa bude analyzovať na základe jazykových rovín textu, do akej miery žiak vníma jazykovú štruktúru, význam slov, viet a kultúru cieľového jazyka pri práci s textom. V tomto smere koncipujeme recepciu textu vzhľadom na kognitívne procesy ako je vnímanie, spracovanie jazykových informácií z textu, porozumenie a zapamätanie informácií z prečítaného textu. Usilujeme sa o teoretický pohľad na doterajšie skúmanie porozumenia a súčasné trendy vo výskume porozumenia cudzojazyčných textov vzhľadom na kognitívny proces.

Kľúčové slová: porozumenie, text, úroveň porozumenia textu, cudzí jazyk, kognitívny proces.

Abstract

This paper is focused on the analysis of the level of foreign language texts comprehension and the importance of activating cognitive processes within comprehension. The level of comprehension will be analyzed on the basis of the language levels of the text, to which extent the student perceives the language structure, the meaning of words, sentences and the culture of the target language when working with the text. In this regard, we conceive the reception of the text with respect to the cognitive processes such as perception, procession of linguistic information from the text, comprehension and memorization of information from the text. We strive for a theoretical view of the current study of comprehension and current trends in the research of comprehension foreign language texts with respect to the cognitive process.

Keywords: comprehension, text, the level of text comprehension, foreign language, the cognitive process.

Úvod

Chápanie podstaty porozumenia textu ako kognitívneho procesu je jedným z kľúčových úloh súčasnej lingvodidaktiky. Kladie sa tak dôraz na skúmanie mentálnych procesov, ktoré čitateľ aktívne zapája pri čítaní textu, extrahovaní informácií a ich následnom spracovávaní. Jedným z cieľov tohto príspevku je stanoviť ako autori chápu prepojenie kognície a čítania a ako sa dlhoročným skúmaním tejto problematiky časom menilo jej chápanie. Budeme tiež skúmať ako sa kognitívne procesy spojené s čítaním podieľajú na jednotlivých úrovniach porozumenia. Závbery docielime čítaním a analýzou literárnych zdrojov zaoberajúcich sa čítaním a kognitívnu lingvistikou a porovnáme ako sa názory autorov menili s postupom času a nadobudnutými poznatkami o problematike porozumenia.

Všeobecný prehľad kognitívno-lingvistickej problematiky

Prepojenie kognitívneho a komunikačného aspektu textu je východiskom kognitívno-lingvistickej koncepcie. Z hľadiska trendov vo výskume lingvodidaktiky ide už o dlhšie zaužívaný pohľad (minimálne od 80. rokov 20. storočia), kedy na to upozorňujú autori ako P. N. Johnson Laird, W. Knitsch alebo T. A. van Dijk). Samotné porozumenie textu pozostáva z čiastkových kognitívnych procesov, a to zmyslového vnímania, pochopenia významu až po pochopenie zámeru autora textu (Nebeská, 2017). V tomto procese čitateľ zapája schopnosti „*prijímať a spracovať údaje, ukladať ich do pamäti a vyberať ich z nej pri mentálnych aktivitách založených na operáciách s nimi*“ (Dolník, 2005, s. 41).

S kogníciou sa úzko spája problematika percepcie. V tejto súvislosti možno o percepcii tvrdiť, že „*pojmem percepcia sa týka prostriedkov, ktorými informácie získané z vonkajšieho prostredia sú prostredníctvom zmyslových orgánov transformované na prežívanie udalostí, zvukov, chutí a pod.*“ (Roth, 1986, s. 81, in Ruisel, 2004, s. 28). Keďže médium textu človek vníma zrakom, možno tvrdiť, že na kognitívne procesy čítania s porozumením vplýva najmä percepcia vizuálnych podnetov alebo vizuálna modalita.

Ako tvrdia autori Oakhill, Landi a Perfetti (2005), „*porozumie nastáva vtedy, keď čitateľ si tvorí mentálny obraz významu textu*“. Príkladom z bežného života je situácia, kedy si čitateľ pri čítaní manuálu pre domáci spotrebič predstavuje, ako sám reálne vykonáva činnosti, ktoré sú v návode opísané (Zwaan, 2001). V rámci teórie mentálnych modelov ide o situačný model (van Dijk, Kintsch, 1983), ktorý je „*mentálnou reprezentáciou situácie v texte*“ (Rakovský, 2009, s. 6; Stranovská, Ficzer, 2020).

Pri vytváraní mentálnej mapy významu textu pracuje čitateľ už s existujúcimi mentálnymi mapami udalostí, predmetov a javov, ktoré už zažil, alebo o ktorých čítal, a následne si ich dáva do súvislosti s novou informáciou nájdenou v texte. Gavora (2012) tieto čitateľom utvorené mentálne mapy nazýva schémami a uvádza, že „*pri čítaní čitateľ neustále dáva do vzťahu to, čo číta, so schémami, ktoré má v pamäti a robí to obyčajne neuvedomovane. Čítanie je v podstate reakcia čitateľa na obsah textu pomocou schém.*“ (Gavora, 2012, s. 58). Z toho je zrejmé, že pri porozumení vychádza čitateľ vo výraznej miere z už poznaných informácií. Tomorinová (2015) na toto upozorňuje slovami, že „*čítanie nie je iba extrahovanie zmyslu z textu, ale aj procesom prepájania informácií v texte s informáciami, ktoré už má čitateľ uložené v kognitívnych štruktúrach*“ (Tomorinová, 2015, s. 32). Tohto fenoménu sa dotýka aj tzv. teória šablón, ktorá „*predpokladá, že informácie obsiahnuté v podnete sú porovnávané s rôznymi miniatúrnymi kópiami (alebo šablónami) už predtým prezentovaných predlôh, ktoré sú skladované v dlhodobej pamäti. Podnet je identifikovaný na základe tej šablóny, ktorá sa podnetovému vstupu najviac podobá*“ (Ruisel, 2004, s. 29).

Pri čítaní cudzojazyčných textov sa tieto fakty využívajú v prístupe „top-down“ alebo „zhora nadol“. Pri aplikácii tejto stratégie čitateľ prepája informácie v texte s informáciami, ktoré už má uložené v kognitívnych štruktúrach. Uložené informácie v čitateľovej pamäti závisia od jeho minulých skúseností, poznatkov a aj kontextuálnych informácií (Ruisel, 2004). Výhodou tohto prístupu je, že využitie nadobudnutých poznatkov umožňuje čitateľovi sa viac sústrediť na obsah textu, keďže nezameriava úsilie a čas na identifikovanie jednotlivých štruktúr textu (takýto prístup „bottom up“ alebo „zdola nahor“ je spravidla preferovaný pri čítaní textov v materinskom jazyku, kedy čitateľ začína identifikáciou slov a ich následným skladaním do syntagiem, viet, odsekov a na záver do celého textu).

Kognitívne schopnosti vo vzťahu medzi chápaním hovoreného slova a čítaného textu sa vyvíjajú aj závislosti od veku čitateľov. Pre začínajúcich čitateľov je vzťah medzi týmito dvoma premennými slabý (Curtis, 1980; Stricht, James, 1984). Spôsobené je to predovšetkým tým, že deti, ktoré začínajú čítať, najprv identifikujú jednotlivé slová a dekodujú ich sémantický význam, na rozdiel od počúvania, kedy interpretujú informáciu od hovoriaceho

bez postupnej analýzy jednotlivých jazykových rovín. Časom sa ale kognitívny vzťah medzi počúvaním a čítaním prehľbuje a približne vo veku strednej školy je tento vzťah ekvivalentný (Stricht, James, 1984). Toto tvrdenie podporujú aj viacerí autori, ako napríklad Eric H. Lenneberg (1967), ktorí hovoria, že rast a dozrievanie mozgu je dokončené v puberte (Stranovská, Hrašková, 2018). V čitateľskej praxi to znamená, že skúsený čitateľ význam napísaného slova dokáže identifikovať bez potreby ho vysloviť (Gavora, 2012).

Vekom a skúsenosťami s čítaním sa mení aj podstata mentálnych schém, s ktorými čitateľ pri čítaní textu pracuje. Ide o pridávanie nových komponentov k existujúcim schémam, ich reštrukturalizácii a vytvárania nových schém (Gavora, 2012). V súčasnosti na tento fenomén vplýva fakt, že na deti už v ranom veku vplýva množstvo informačných technológií (vonkajšie faktory) a aj trend rýchlejšieho ontogenetického vývinu nových generácií (vnútorné faktory). Tie spôsobujú skorší počiatok vývinu čitateľskej gramotnosti (Stranovská, Hrašková, 2018).

Na čítanie okrem kognitívnych procesov vplýva aj kultúra. Ide tak o kultúrno-kognitívny proces (Gavora, 2012). V oblasti čítania s porozumením sa to prejavuje napríklad pri idiómoch, ktoré sú pre mnohých čitateľov problémom, najmä ak ide o čítanie cudzojazyčných textov, v ktorých sú použité idiomy pre čitateľa väčšinou neznáme. Viaceré jazykové prostriedky sa používajú „priamo, nepriamo (napríklad metaforicky, ironicky), náznakovo – napríklad aluzívne či implicitne“ (Orgoňová, 2019, s. 16). Pri interpretovaní týchto javov čitateľovi nepostačí doslovné preloženie takejto frázy z cudzieho jazyka do materinského. Ako príklad, fráza „*piece of cake*“ v anglickom jazyku vyjadruje sebadôveru vo vlastné schopnosti pri vykonávaní určitej činnosti. Doslovný preklad „*kus torty*“ však v slovenčine nemá žiaden implicitný význam, a tak sa prekladom význam idiómu stráca. Pre porovnanie, slovenský idióm „*je to hračka*“ by pri doslovnom preložení do angličtiny „*it's a toy*“ tiež žiadnemu anglicky hovoriacemu neposkytol zmysluplný odkaz. Hoci význam slov použitých v daných výrazoch je v oboch jazykoch identický, ich doslovný sémantický preklad je preukázateľne neefektívnym prostriedkom pre pochopenie ich významu. Porozumenie textu, v ktorom sa implicitné jazykové prostriedky vyskytujú, tak môže byť obťažné aj pre lingvisticky nadaného čitateľa s excelentnými znalosťami daného cudzieho jazyka. To predstavuje problém najmä pri porozumení umeleckých cudzojazyčných textov, ktoré sú na takéto jazykové prostriedky bohaté. Prekážkou je to obzvlášť pre začínajúcich čitateľov, u ktorých prevažuje potreba identifikovať význam jednotlivých slov a slovných spojení.

Tento fakt zdôrazňuje význam kultúry jazyka pri čítaní s porozumením. Jej dôležitosť preto nemožno zanedbať, keďže význam idiómov nie je možné vyvodiť morfológickými, sémantickými ani syntaktickými prostriedkami. Skúsený čitateľ vie v tejto situácii pochopiť význam z kontextu, čo však môže byť problém pre menej zručných čitateľov. Kvôli tomuto je nutné venovať pozornosť zlepšovaniu čitateľskej gramotnosti aj v oblasti čítania literárnych cudzojazyčných textov. Štúdie zaoberajúce sa čitateľskou gramotnosťou ako napríklad PISA v minulosti venovali svoju pozornosť prevažne čítaniu odborných/výkladových textov, zatiaľ čo literárne/umelecké texty boli v tejto oblasti často prehliadané, v súčasnosti však existuje čoraz väčšia snaha zameriavať sa aj na čítanie a porozumenie umeleckých textov (Stranovská, Hrašková, 2018).

Recepcia textu a kognitívne procesy pri porozumení cudzojazyčného textu

Popri všeobecným popisom kognitívno-lingvistickej problematiky pri čítaní s porozumením v cudzom jazyku je dôležité sa zaoberať aj s konkrétnymi procesmi, ktoré sa uskutočňujú pri čítaní s porozumením cudzojazyčných textov. Tieto procesy zahŕňajú predovšetkým recepciu textu a kognitívne procesy, ktoré sú nevyhnutné, aby jednotlivec porozumel čítanému textu.

Pod pojmom recepcia textu sa rozumie prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, ktoré text obsahuje. Ďalej je možné ju definovať ako určitú činnosť, prostredníctvom ktorej sa zámerne a uvedomene získavajú a osvojujú informácie z textu, čím sa líši recepcia od čítania. Aby sa mohla recepcia uskutočniť, musí byť zo strany prijímateľa vynaložené určité úsilie a recepcia textu je takisto podmienená aj určitou vnútornou ľudskou motiváciou (Baláž, 1986; Smirnov, 1969).

Úsilie recipovať text je podmienený motívom jednotlivca. To znamená, že jednotlivec túži poznať niečo nové, resp. potrebuje isté informácie, ktoré slúžia na vykonávanie ďalších činností. Mnohé z nich môže použiť pri riešení úloh a pomocou nových informácií sa rozširujú aj jeho vedomosti a rozvíjajú sa jeho zručnosti a schopnosti. Druhým faktorom je vnútorná ľudská motivácia, ktorá sa riadi zámerne vytýčeným cieľom a úmyselným rozhodnutím realizovať tento cieľ. Skúsený čitateľ recipuje text rýchlo a do značnej miery nevedomene, čo je dôkazom toho, že procesy recepcie textu prebiehajú u neho plynule, bez problémov (Gavora, 1986).

Recepcia sa realizuje v troch fázach: vnímanie – porozumenie – zapamätanie. Pri recepcii textu je dôležité pozorovať a popisovať kognitívne procesy jednotlivcov, ktoré predstavujú úrovne, ako prijímať, spracovávať a využívať informácie z textu (Sternberg, 2009; Schwarzová, 2009). Aby mohol jednotlivec spracovať význam textu, musí využívať rôzne kognitívne stratégie učenia, techniky učenia a takisto aj jeho jazykové schopnosti, ktoré mu umožňujú nielen zapamätať si informácie z prečítaného textu, ale aj uložiť ich dlhodobo v pamäti. To znamená, že porozumenie textu si vyžaduje nielen schopnosť jednotlivca čítať rýchlo a plynulo bez chýb, ale aj zapojenie myšlienkových procesov (Cibáková, 2012; Meng, 1998).

Kognitívny proces porozumenia textu zahŕňa päť na seba nadväzujúcich úrovní:

- vnímanie vizuálnych podnetov (písmen),
- explicitné spracovanie informácií,
- spracovanie informácií cez dedukciu (vyvodzovanie),
- interpretácia a integrovanie získaných informácií,
- kritické myslenie, hodnotenie textu.

Pod pojmom vnímanie (percepcia) písmen, ktoré je prvou fázou recepcie textu, sa rozumie proces, pri ktorom jednotlivec registruje a rozlišuje rôzne grafické a fonologické prvky určitého textu, ktorým prideluje významy a uloží si ich v pamäti. Pri vnímaní písmen sa oko pohybuje po riadkoch a niekedy sa zastaví. Tento moment sa označuje ako fixácia oka. Ďalej pri čítaní má oko podobu skokov, ktoré sa nazývajú sakády dopredu a dozadu. Sakády dozadu majú opravný význam, využíva ich jednotlivec vtedy, ak text nepochopil. Spomenuté pohyby oka pri čítaní sú podvedomé, jednotlivec si ich nevedomuje.

Druhá úroveň sa nazýva explicitné spracovanie informácií, ktoré môžeme definovať ako schopnosť jednotlivca identifikovať informácie, ktoré sú formulované rovnako v danom texte ako aj s ním súvisiacich úlohách. Explicitné spracovanie informácií uľahčuje jednotlivcovi nájsť správne riešenia v texte oveľa rýchlejšie.

Pod úrovňou dedukcia (vyvodzovanie) sa chápe tzv. čiastkový proces, pri ktorom nie sú informácie v čítanom texte formulované explicitne. Z toho vyplýva, že jednotlivec musí byť schopný prepojiť novozískané informácie z textu so svojimi predchádzajúcimi skúsenosťami a vedomosťami a následne vyvodzovať z textu dôležité informácie.

Interpretácia a integrovanie získaných informácií znamená, že jednotlivec konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predstavy o obsahu textu, taktiež jeho poznatky, vedomosti a skúsenosti o normách a predpisoch a nakoniec vysvetľuje ako pochopil význam prečítaného textu.

Poslednou úrovňou je schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť prečítaný text. To znamená, že jednotlivec analyzuje a hodnotí text nielen z obsahovej a jazykovej stránky, ale

aj z hľadiska komunikačného zámeru, pričom sa môže opierať o svoje skúsenosti a vedomosti a tiež o dosiahnutú úroveň jeho jazykovej kompetencie (Cibáková, 2012; Liptáková, Cibáková, 2013; Stranovská, Ficzer, Gadušová, 2020).

Ďalšou fázou recepcie textu je porozumenie. Porozumenie je geneticky daná ľudská činnosť, ktorú možno charakterizovať nasledovne: jednotlivец postupuje zmysluplne, mieni poznať zmysel vecí, situácií, ľudí i seba. Porozumenie textu môžeme opísať ako obsahový a estetický výklad textu, inak povedané je to hľadanie a pochopenie zmyslu textu, je to objasnenie textu pre seba, ktorého základom sú predovšetkým vedomosti o svete (Gavora, 2008). Ďalej sa porozumenie textu sa definuje aj ako spôsob uvedomelého získavania informácií z textu, pri ktorom jednotlivец identifikuje významy medzi jednotlivými prvkami textu, ako sú napríklad slová a vety, a je schopný vytvoriť prepojenia medzi jednotlivými vetami, hodnotí celkový význam textu a následne dospeje k záveru (Willingham, 2017). Z toho vyplýva, že porozumenie textu má tzv. relačný charakter. Prijímateľ pri identifikovaní prvkov textu dáva svoje predchádzajúce vedomosti do vzťahu s novými informáciami a na základe usúvzťažnenia týchto prvkov môže prijímateľ lepšie pochopiť význam textu (Gavora, 1986).

Armbruster (1993) ďalej tvrdí, že porozumenie textu má aj konštruktívny charakter. Pod týmto pojmom sa chápe nielen získavanie informácií, ale aj ich vlastná transformácia recipientom. Jednotlivec si vytvára svoju verziu textu, ktorá sa nazýva interpretácia textu. Interpretácia je súčasťou porozumenia, ktorá síce vychádza z informácií získaných z textu, ale pri podaní sa opiera o vlastné skúsenosti a poznatky z okolia (Gavora, Zápotočná, 2003). Táto schopnosť vypovedá o interpretačnej kompetencii recipienta, ktorú Dolník a Bajžíková (1998, s. 107) charakterizujú nasledovne: „*Interpretačná kompetencia je schopnosť používateľa jazyka usúvzťažniť štruktúru jazykových výrazov tvoriacich text so štruktúrou jeho znalostí relevantných pre porozumenie textu.*“

Dolník a Bajžíková (1998) ďalej rozlišujú dva typy interpretácie, prirodzenú a reflexívnu. Kým prirodzenú interpretáciu môžeme definovať ako neuvedomovaný a automatický proces, ktorá je súčasťou jazykového správania, na druhej strane reflexívnu interpretáciu opisujeme ako zámernú a uvedomovanú činnosť, pomocou ktorej sa produkuje nový text v porovnaní s pôvodným textom, a ktorá je prejavom jazykovej činnosti.

Porozumenie textu je ťažko vysvetliteľná činnosť, pri ktorej sa využíva analýza a syntéza rozličných rovín textu. Detailný priebeh porozumenia textu je veľmi ťažké vysvetliť a existujú len všeobecné modely porozumenia textu, ktoré zahrňujú makroprocesy a mikroprocesy. Makroprocesy sa zaoberajú predovšetkým globálnym porozumením textu a tým, ako si prijímateľ vytvára v hlave informačné jadro textu. Naopak, mikroprocesy opisujú lokálne porozumenie textu. Tu sa venuje pozornosť skôr detailnejším informáciám ako celkovému významu textu. Globálne a lokálne porozumenie textu sa medzi sebou prelínajú a dopĺňajú, ktoré by sa mali v rozvíjaní porozumenia textu kombinovať (Gavora, 1992; Liptáková, Cibáková, 2013).

Ďalej je potrebné uviesť si, že porozumenie textu je aktívnym procesom, v priebehu ktorého jednotlivец nielen preberá informácie obsiahnuté v texte, ale vyjadruje k nim určitý postoj či súhlas, nesúhlas, hodnotí ich a zvažuje ich význam a užitočnosť. To znamená, že jednotlivец vedie s autorom textu vnútorný dialóg, ktorý si vyžaduje myšlienkovú aktivitu jednotlivca (Gavora, 1992).

Poslednou fázou recepcie je zapamätanie. Je to proces, pri ktorom sa uchováva informácie v pamäti jednotlivca. Podľa dĺžky uchovania informácií rozlišujeme krátkodobé a dlhodobé zapamätania. Pri krátkodobom zapamätaní informácie zostanú v pamäti len niekoľko minút. Následne z pamäte zmiznú, alebo prechádzajú do dlhohodobej pamäte, kde nové informácie spôsobujú zmeny v už uchovaných informáciách a získané informácie sa uskladňujú systematicky, teda štruktúrne, sémanticky a logicky. Pri zapamätaní má dôležité

úlohu má integrácia informácií, ktorú môžeme definovať ako spájanie informácií do zložitejších pamäťových štruktúr a ktorá pomôže pri učení, pretože integrované informácie umožňujú jednotlivcom použiť viacero informácií súčasne, ako napríklad vytváranie zhrnutia textu a inferencií (Walker, Meyer, 1980).

Čáp a Mareš (2001) ďalej rozlišujú medzi epizodickou a sémantickou pamäťou. Epizodickú pamäť definujú ako proces, pri ktorom sa sústreďuje na udalosti tzv. epizódy, ktoré sa ukladajú podľa časovej postupnosti. Naproti tomu sémantická pamäť sa týka predovšetkým verbálnych symbolov, pojmov a vzťahov medzi jednotlivými pojmami a ukladá ich hierarchicky. Pri učení sa z textu sa preferuje sémantická pamäť, pretože zapamätávanie prebieha tým lepšie, čím má daný text prehľadnejšiu štruktúru. Popritom na učenie sa z textu sú nevyhnutné aj stratégie zapamätania si učiva ako:

- stratégia organizovania a reorganizovania textu tak, aby sa dal lepšie zapamätať;
- stratégia aktivovania doterajších vedomostí a poznatkov;
- elaboračné stratégie, pri ktorých je dôležitá práca so slovnou zásobou, pretože slová v texte aktivizujú predchádzajúce poznatky jednotlivca a pri vzájomnom pôsobení starých a nových poznatkov môže jednotlivec lepšie porozumieť tým novým;
- stratégia predstavivosti – jednotlivec si plánovane vyvoláva obrazné predstavy toho, čo si má zapamätať;
- stratégia sumarizovania informácie, ktorá pomôže pri redukování učiva na zapamätanie;
- transformačná stratégia, ktorá uľahčuje jednotlivcovi zapamätávanie zvukovo, vizuálne alebo transformovaním učiva do skratiek (Cibáková, 2012).

Pri recepcii textu je dôležité sa zaoberať aj vybavovaním si z pamäti, ktoré môže prebiehať prostredníctvom znovuznani a znovuvybavení. Znovuznanie znamená, že jednotlivec si vedome vyvoláva z pamäte vedomosti, a ak sa s nimi opätovne stretne, spozná ich. Jednotlivec si spomenie, že sa s určitou záležitosťou už niekedy stretol a dokáže rekonštruovať súvislosti, pri ktorých impulz prichádza zvonka. Jednotlivci týmto spôsobom riešia napr. didaktické testy, v ktorých sa vyskytujú úlohy s výberom odpovedí. Ďalej pri znovuvybavení je jednotlivec schopný vyvolať zo svojej pamäti vedomosti aj s ich kontextom, pričom impulz prichádza od samotného jednotlivca a dokáže riešiť rôzne úlohy, ktoré vyžadujú aplikáciu vedomostí a tvorbu odpovedí (Čáp, Mareš, 2001).

Zároveň je možné konštatovať, že zapamätanie spolu s porozumením prebiehajú viacmenej paralelne a navzájom sa podporujú. Zapamätanie je efektívnejšie, ak jednotlivec získaným informáciám rozumie, a porozumenie je hlbšie, ak sa jednotlivec môže spoliehať na informácie, ktoré si z prečítaného textu zapamätal (Cibáková, Liptáková, 2013; Gavora, 1992).

Súčasný trendy v lingvodidaktickom výskume vzhľadom na kognitívny proces

Pomerne moderným trendom v lingvodidaktickom výskume a praxi rozvíjania čítania s porozumením je využívanie procesu metakognície v rozvíjaní porozumenia čítaného textu, čiže „poznávanie poznávania“. Ide o proces, pri ktorom sa čitateľ snaží byť si vedomý vlastných postupov a myšlienkových operácií pri určitej činnosti, v tomto prípade pri čítaní. Gavora (2012) tento proces definuje ako „vyššiu rovinu poznávania než je poznávací proces. Pri čítaní je to kontrola, hodnotenie a regulácia procesu čítania – s dôrazom na porozumenie textu“ (Gavora, 2012, s. 81).“ To čitateľovi umožňuje uvedomiť si vlastné postupy pri čítaní a pri výskyte problémov zistiť, ako ich zlepšiť alebo ako postupovať efektívnejšie pri nadobúdaní porozumenia textu. Zároveň to umožňuje čitateľovi stanoviť si jasnejšie ciele čítania, čiže na aké kľúčové informácie sa má sústreďiť a ako si vyvodiť význam textu. Pochopiteľne, ide o náročný proces pre mladých, začínajúcich alebo menej skúsených

čitateľov, preto je dôležitým aspektom správnej aplikácie metakognitívnych metód adekvátna pomoc zo strany učiteľa.

Príkladom použitia metakognície vo vzdelávaní je metóda „think aloud“, čiže tzv. myslenia nahlas. Pri tejto metóde učiteľ navádza žiaka, na čo sa má sústrediť pri čítaní a podporuje jeho zvedavosť príkladmi a otázkami. Dôležitým zo strany učiteľa je individuálny prístup zohľadňujúci ich individuálne čitateľské schopnosti, čo odráža moderný pedagogický trend, ktorého potreba sa v modernej výučbe zdôrazňuje čoraz viac. Výhodou je aj zaktivizovanie čitateľa, ktorý pracuje s textom pasívne a mechanicky. Slúži ako motivačný faktor, zároveň stimuluje jeho kognitívne schopnosti. Pri práci s cudzojazyčným textom ďalej pomáha pri osvojovaní si cieľového jazyka.

Význam motivácie je zreteľný nielen v tom, ako deti k čítaniu vedú pedagógovia v školských zariadeniach, ale aj úloha rodičov. „*Deti rodičov, ktorí čítanie považujú za formu zábavy a potešenia, majú predpoklady stať sa samy celoživotnými vnútorne motivovanými čitateľmi*“ (Štubňa, 2017, s. 57). Autor ďalej podotýka, že daný prístup je „*omnoho významnejší sociálny faktor než ostatné rodinné a sociálne aspekty (veľkosť rodiny, ekonomický status, dosiahnutý stupeň vzdelania u rodičov)*“ (Štubňa, 2017, s. 57). Zdôraznená je tak potreba využívania pozitívnej motivácie pri podporovaní žiackej čitateľskej gramotnosti, ktorá je podľa väčšiny súčasných didaktikov efektívnejším nástrojom, ako negatívna motivácia.

Záver

Hoci je porozumenie zložitý a pomerne ťažko definovateľný proces, autori skúmajúci tento fenomén sa jednoznačne zhodnú na tom, že ide o komplex rozličných kognitívnych aktivít, počínajúc identifikáciou jednotlivých prvkov textu až po vytváranie záverov o texte a ich kritické ohodnotenie. Pozornosť sa pritom kladie na získavanie nových informácií z textu a ich prepájanie s už existujúcimi poznatkami, skúsenosťami a názormi čitateľa. Pre správne zapojenie týchto procesov je nutná aktivita a uvedomelosť pri práci s textom. Čoraz väčší dôraz sa tak kladie na význam vnútornej a pozitívnej motivácie čitateľa a na jeho aktivizáciu. To znamená, že čitateľ nesmie byť pri čítaní len pasívnym prijímateľom, ale musí s textom aktívne pracovať. Zároveň by si mal byť vedomý, prečo text číta a aké informácie si chce z neho vyvodiť. V súčasnosti je jednou z reakcií na tento trend aplikácia metakognície, kedy samotný čitateľ spoznáva proces svojho porozumenia a aktívne pracuje na jeho zlepšení. Keďže na správne použitie metakognície vo vzdelávaní je nutná intenzívna pomoc zo strany pedagóga, odráža to aj súčasný trend, kedy žiak nie je len objektom výchovno-vzdelávacieho procesu, ale stáva sa aj jeho subjektom.

Literatúra:

- ARMBRUSTER, B. B. 1993. Reading to Learn: Fortunately. In: *The Reading Teacher*, 46., č. 8, s. 712 – 713.
- BALÁŽ, O. 1986. *Recepcia textu a literatúry v príprave čitateľov a používateľov informácií*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzita Komenského, s. 95.
- CIBÁKOVÁ, D. 2012. *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*. Prešovská Univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, s. 36 – 37.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 481 – 482.
- DIJK van, T. A., KINTSCH, W. 1983. *Strategies of Discours Comprehension*. New York: Academic Press, s. 389 [online]. Dostupné na: [http://www.discourses.org/OldBooks/ Teun A van Dijk & Walter Kintsch Strategies Discourse Comprehension.pdf](http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%3B%20Walter%20Kintsch%20Strategies%20Discourse%20Comprehension.pdf)

- DOLNÍK, J. 2005. Jazykový systém ako kognitívna realita. In: *Jazyk a kognícia*. Ed. J. Rybák, V. Kvasnička, I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 39 – 83.
- DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava: STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK, s. 101, 107.
- GAVORA, P. 1986. *Žiak a porozumenie textu*. Bratislava, s. 301-303. [online]. Dostupné na: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=4499&edmc=4499
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 16-32, 74-88.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. 2003. *Modely a úrovne gramotnosti*. In: *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 8 – 9.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vydanie, Bratislava: Univerzita Komenského, s. 40 – 42.
- GAVORA, P. et al. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Príručka pre učiteľa. Nitra: ENIGMA, s. 51.
- GAVORA, P. et al. 2012. *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA, s. 193.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., CIBÁKOVÁ, D. 2013. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, s. 11 – 12.
- MENG, M. 1998. *Kognitive Sprachverarbeitung: Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, s. 1.
- NEBESKÁ, I. 2017. *Porozumění řeči*. In: *KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (Eds.) CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/POROZUMĚNÍ ŘEČI>
- ORGOŇOVÁ, O. 2020. *Lingvopragmatické inšpirácie súčasnej jazykovedy*. In: *Cudzie jazyky v premenách času X*. Bratislava: Ekonóm, s. 15 – 24.
- PERFETTI, CH. A., LANDI, N., OAKHILL, J. 2005. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In: *SNOWLING, M. J., HULME, C. (Eds.) Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 227 – 247.
- RAKOVSKÝ, M. 2009. *Situačný model v porozumení jazyku*. Bratislava, s. 6, [online]. Dostupné na: <http://cogsci.fmph.uniba.sk/~farkas/theses/martin.rakovsky.dip09.pdf>
- ROTH, I. 1986. *An Introduction to Object Perception*. In: *Perception and Representation: A Cognitive Approach*. Milton Keynes, Open University Press.
- RUISEL, I. 2004. Reprezentácia reality v kontexte kognitívnej psychológie. In: *Jazykový časopis*, 55, č. 1, s. 27 – 42.
- SCHWARZOVÁ, M. 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, s. 9 –10, 203.
- SMIRNOV, A. A. 1969. *Problémy psychologie paměti*. Bratislava: SPN, s. 34 – 37.
- STERNBERG, J. R. 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, s. 20.
- STICHT, T. G., JAMES, J. H. 1984. Listening and reading. In: *PEARSON, P. D., BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. (Eds.) Handbook of reading research*. New York: Longman
- STRANOVSKÁ, E., HRAŠKOVÁ, M. 2018. Prolegomena k čitateľskej gramotnosti v primárnom a predprimárnom vzdelávaní. In: *Litikon*, Vol. 3, No. 2, s. 237 – 245.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Didaktika a metodika/Erzsébet Szabó, Augustín Sokol

STRANOVSKÁ, E., FICZERE, A. 2020. *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*. Praha: Verbum, s. 15.

STRANOVSKÁ, E., FICZERE, A., GADUŠOVÁ, Z. 2020. Cognitive Structure and Foreign Language Reading Comprehension. In: *INTED 2020: 14th annual International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, 2nd-4th of March, 2020. – Valencia: IATED Academy, s. 5010 – 5016.

TOMORINOVÁ, F. 2015. Roly čitateľa v procese čítania. In: *ProInflow: časopis pro informační vědy*, vol. 7, No. 2, s. 30 – 40.

WALKER, H. C., MEYER, B. J. F. 1980. *Integrating Information from Text. Review of Educational Research.*, s. 421 – 437.

WILLINGHAM, D. T. 2017. *The Reading Mind. A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. 1 st edition. San Francisco CA: Jossey-Bass, s. 105 – 110.

ZWAAN, R. I. 2001. Situation Model. In: *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences*. Pergamon, s. 14137 – 14141.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja zmluvou č. APVV-17-0071 a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR VEGA 1/0062/19.

Kontaktné údaje:

Mgr. Erzsébet Szabó
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Emailová adresa: erzsebet.szabo@ukf.sk

Mgr. Augustín Sokol
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Emailová adresa: augustin.sokol@ukf.sk

EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE LENGUAS A TRAVÉS DE LA TELECOLABORACIÓN

FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE LANGUAGE CLASSROOM THROUGH TELECOLLABORATION

MARÍA CARMEN SÁNCHEZ-VIZCAÍNO

Resumen

La tecnología se ha adentrado de forma acelerada en el ámbito educativo en los últimos meses. La interacción se produce ahora entre pantallas que, por una parte, posibilitan la comunicación como nunca se había conocido, pero, por otra, presentan nuevos desafíos. El objetivo de este artículo es adentrarse en una de las prácticas que permite interacción a distancia de forma sincrónica y anacrónica entre estudiantes de lenguas teniendo en cuenta la competencia intercultural: la telecolaboración. Las conclusiones revelan que para que un proyecto de telecolaboración culmine con éxito se han de tener en cuenta una serie de variables, como la colaboración entre los docentes, la preparación previa del estudiante, el correcto diseño de las actividades, el establecimiento de unas pautas de comunicación, el apoyo del docente y del resto de estudiantes, la adecuada selección de las herramientas digitales en relación a los objetivos de aprendizaje y la evaluación; además de la formación del docente tanto en la dimensión intercultural como en el ámbito tecnológico.

Palabras clave: enseñanza en línea, competencia intercultural, enseñanza de lenguas, competencia digital, telecolaboración.

Abstract

In recent months, technology has entered the educational context expeditiously. Interaction now takes place via screens that, on the one hand, afford a new form of communication but, on the other hand, present new challenges. This article seeks to investigate a practice that allows distance interaction among language learners in both synchronous and anachronous ways, in considering the intercultural competence: telecollaboration. The conclusions reveal a range of variables to be considered in order to achieve a successful project: collaboration between teachers, preparation in advance for the student, teacher and peers' support, setting communication guidelines or the appropriate design of activities and selection of technological tools according to the learning goals. In addition, assessment and teacher training in both intercultural competence and technological skills should be considered.

Keywords: online teaching, intercultural competence, language learning, digital competence, telecollaboration.

Introducción

El contexto actual se encuentra enmarcado en una incertidumbre global caracterizada por la extensión a escala planetaria de una pandemia. Esto ha provocado una inclusión acelerada de la tecnología a todos los niveles en el ámbito educativo. De ahí que las habilidades digitales al igual que la autonomía se hayan presentado como indispensables para una correcta consecución del aprendizaje. La gran variedad de recursos desemboca en una ardua tarea de selección y posible aprovechamiento. De cualquier forma, no cabe duda de que sin la tecnología el mundo educativo se habría enfrentado a un desafío aún más grande en estos últimos meses,

ya que ha permitido el contacto entre docentes y estudiantes y, por ende, ha posibilitado el funcionamiento de todo el engranaje que lo soporta.

En al ámbito de la enseñanza de lenguas, la tecnología brinda herramientas ideales (Arnold, 2018), puesto que se puede aprender una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) usando la tecnología a la vez que se trabaja en competencia digital y habilidades blandas, como el pensamiento crítico o la autonomía (Román-Mendoza, 2018, p. 551) permitiendo al alumno seleccionar tanto el contenido como su ritmo de aprendizaje. Así pues, según apuntan Arnold y Fonseca (2017, p. 42), el alumno se involucrará más en su aprendizaje si éste es significativo para él, ya que percibirá que el contenido se basa en sus valores internos alcanzando así el liderazgo de su propio aprendizaje (Ferguson et al., 2017). No obstante, Trujillo y Salvadores (2019, p. 164) defienden la reflexión y la cautela ante la adopción de la tecnología con fines educativos, en concreto en el ámbito de la enseñanza de lenguas, y puntualizan que la pedagogía siempre habría de colocarse en primer lugar.

Por otro lado, las transacciones sociales a nivel global son cada vez más numerosas, por lo que la competencia intercultural resulta un elemento clave en el ámbito educativo, incluido en el aprendizaje de lenguas porque lengua y cultura forman un binomio indisoluble. Sin embargo, la pandemia ha limitado de una forma considerable los intercambios sociales y estos se llevan a cabo ahora en el mundo virtual. Gracias a Internet las comunicaciones son más eficientes y se pueden establecer encuentros interculturales, tanto de alumnos como de profesores. Es más, se puede enseñar lengua y cultura mediante la tecnología (Chun, 2017; Sauro y Chapelle, 2017; Sykes, 2017), es decir, la innovación en tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas no puede obviar el estrecho vínculo entre lengua / cultura y la influencia de la tecnología (Chapelle y Sauro, 2017, p. 466). Además, tal y como sostiene Herrero (2018), las tecnologías «promueven el trabajo cooperativo y el desarrollo de estrategias de producción transmedia de gran relevancia en las prácticas culturales de los usuarios de Internet, particularmente de los jóvenes» (p. 570).

En este panorama tecnológico y educativo aparece la telecolaboración, es decir, aquella práctica que permite la interacción a distancia entre estudiantes de lenguas que se encuentran en diferentes puntos geográficos, con apoyo de la tecnología y teniendo en cuenta la competencia intercultural y las habilidades digitales con un trasfondo intercultural (Helm y Guth, 2016, p. 341). Al respecto, los contextos virtuales de aprendizaje, es decir, los cursos en línea masivos y abiertos, los sistemas de gestión de aprendizaje y las comunidades de aprendizaje son ideales para trabajar la telecolaboración y, por ende, el desarrollo de la autonomía del alumno (Munday, 2018).

Se otorga entonces especial interés a la telecolaboración porque se vislumbra como una de las tendencias de futuro en cuanto a interacción en línea en el mundo educativo y en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en concreto (Chapelle y Sauro, 2017), puesto que la participación socio-digital es un instrumento afín para los jóvenes actuales y puede llegar a conseguir el interés de los jóvenes por el contenido educativo (Lonka et al, 2015, p. 24).

Como se ha observado, la competencia intercultural puede incluirse en el aprendizaje de lenguas a través de la tecnología mediante la telecolaboración. De ahí que el objetivo de este estudio sea profundizar en la práctica de la telecolaboración en el aprendizaje de lenguas. Si accediéramos a ese conocimiento, tendríamos ante nosotros otra posibilidad de trabajar en clase de una LE/L2 aunando la interacción, la dimensión intercultural y las pantallas.

La competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas

La competencia comunicativa nació como necesidad social y pronto fue adoptada por la enseñanza de lenguas para convertirla en paradigma metodológico (Kramsch, 2006). En la década de los noventa, Byram y Zarate pretenden dar un cambio al enfoque comunicativo y se alían con lo cultural más que con lo lingüístico para acuñar el término de competencia

comunicativa intercultural (Byram y Zarate, 1996). Desde entonces han sido múltiples las definiciones de competencia comunicativa intercultural. A grandes rasgos se podría resumir como la unión de varias competencias: la lingüística, la sociolingüística y la discursiva, además de las específicas de la competencia intercultural (Wagner y Byram, 2017, p. 1), es decir, se trata de la unión entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa.

En estos treinta años la dimensión intercultural ha ido adquiriendo forma poco a poco en las programaciones educativas, en las políticas educativas y en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras. Esto puede ser una consecuencia de los tiempos en los que nos encontramos. Gracias a Internet las comunicaciones son más eficientes y logramos crear más encuentros interculturales, tanto de alumnos como de profesores. Sin embargo, tal y como sostiene Byram (2014), la competencia intercultural no ha llegado de forma eficiente a profesores y legisladores, es decir, la investigación no se ha volcado por completo en la práctica educativa debido a varios motivos. El autor sostiene que introducir el componente intercultural se percibe como tiempo extra, sin mencionar que los recursos escasean. Además, apunta que todavía no se llega a comprender la relación entre cultura y lengua, al mismo tiempo que habría que tener presente la precariedad de la profesión en muchos países donde los docentes han de tener un segundo trabajo para subsistir. Añade que sería importante llegar a los profesores en activo y en formación, ya que la profesión docente también conlleva ciertas responsabilidades sociales, aparte de las tareas educativas. Concluye mencionando que, por el momento, la formación en interculturalidad de los futuros profesores es escasa. No obstante, en algunos países como Suecia, Argentina, Hungría Nueva Zelanda la tendencia está mejorando (Byram, 2014, pp. 217 – 221).

La competencia intercultural a través de la tecnología: la telecolaboración

La telecolaboración es aquella práctica que permite la interacción a distancia entre estudiantes de lenguas que se encuentran en diferentes puntos geográficos, con apoyo de la tecnología y teniendo en cuenta la competencia intercultural y las habilidades digitales con un trasfondo intercultural. Es un concepto que nació a finales de los años noventa del siglo pasado en el contexto del aprendizaje de lenguas y poco a poco se ha ido introduciendo en otros ámbitos. En el futuro este tipo de movilidad no presencial será aún más significativa (Helm y Guth, 2016, p. 341).

Los primeros proyectos eran principalmente de dos tipos: eran proyectos con actividades de trasfondo cultural esencialmente o simulaban los intercambios cara a cara, pero supervisados por un profesor. En ambos casos, el hablante nativo se convierte en el interlocutor ideal, ya que puede ofrecer información cultural de primera mano, además de poder corregir al otro estudiante. No obstante, han aparecido críticas porque en el mundo globalizado actual las culturas no son estáticas, sino líquidas y cambiantes. Además, es difícil encontrar grupos tan homogéneos que solo compartan una cultura y la misma L1 (Helm y Guth, 2016, p. 346). De esta forma, los nuevos proyectos son, por una parte, multilaterales, con grupos heterogéneos, para aprender lenguas, pero también para adquirir conocimientos de otras materias y, por otra, se presentan en contextos informales (ibid, p. 347).

Ahora bien, para que un proyecto de telecolaboración culmine con éxito se han de tener en cuenta algunas consideraciones a la hora de planificar e implementar el mismo: la colaboración entre profesores, el diseño de las actividades, las formas de comunicación o la evaluación (Helm y Guth, 2016, p. 341).

En primer lugar, la evidencia científica demuestra que la telecolaboración funciona cuando participan de forma activa los profesores de ambos lados y los alumnos han sido guiados de forma adecuada a través de conocimientos extraídos de la competencia intercultural, puesto que las herramientas digitales no son culturalmente neutrales (Godwin-Jones, 2016, pp. 259 – 260). Es más, en esta forma de participación socio-digital no debe obviarse el aspecto

socioemocional, puesto que estos dos aspectos son complementarios (Lonka et al, 2015, p. 24). En la misma línea, para que el proyecto culmine de forma positiva, ambos profesores han de contribuir de forma homogénea a lo largo del proyecto (Helm y Guth, pp. 347).

En segundo lugar, los docentes precisan de tiempo para planificar el proyecto, formular unos objetivos, diseñar las diferentes actividades y un cronograma sólido antes de la puesta en marcha (Helm y Guth, pp. 347 – 348). No obstante, han aparecido algunas críticas sobre las tareas colaborativas en línea teniendo en cuenta la interculturalidad apuntando que las actividades se basan en meros intercambios de información obviando la parte intercultural del encuentro. Por lo tanto, para que los encuentros resulten efectivos desde un punto de vista intercultural, las tareas han de diseñarse detalladamente para tal fin, a la vez que el alumno precisa de una preparación previa adecuada (Liddicoat y Scarino, 2013, p. 117). En otras palabras, interaccionar con otras personas de forma digital no implica un aprendizaje intercultural. El potencial está allí, pero la actividad ha de ser guiada, reflexiva y crítica (ibid, p. 118). Por lo tanto, no todas las experiencias pueden ser positivas, pero mediante la reflexión se puede extraer aprendizaje (*ibid*, pp. 120 – 121). Además, no solo es necesaria la preparación previa del estudiante, también se vislumbra como esencial la formación del docente tanto en competencia intercultural como en habilidades digitales (Çiftçi y Savaş, 2018).

En tercer lugar, se precisa establecer la forma de comunicación, por ejemplo, a través de chat, videoconferencia, etc. y la herramienta que se va a utilizar para tal fin, como WhatsApp, Google Chat, Skype, entre otros. A su vez, se han de establecer unas pautas de comunicación entre alumnos y profesores y entre los mismos estudiantes (Helm y Guth, pp. 348 – 349).

En cuarto lugar, se han de tener en cuenta los contextos culturales e institucionales, ya que se los proyectos se establecen entre instituciones educativas diferentes en muchos aspectos, entre ellos, la forma de evaluación. El enfoque metodológico por excelencia es el aprendizaje basado en tareas divididas en varios bloques: intercambio de información, comparación y análisis, colaboración y creación de un producto final (Helm y Guth, pp. 348 – 349).

Por otra parte, otro de los aspectos esenciales en la telecolaboración es la elección de la herramienta tecnológica más adecuada según los objetivos y las tareas planteadas por los docentes, es decir, la pedagogía se sitúa antes que la tecnología. Todo ello a través de un trasfondo intercultural. Sin embargo, por ahora son proyectos aislados de profesores y no de instituciones en su conjunto (Helm y Guth, pp. 350 – 352). No obstante, en un sentido amplio, diferentes estudios apuntan a una variedad significativa de herramientas o enfoques para trabajar la telecolaboración. Entre las herramientas, se encuentran los dispositivos móviles (Read y Bárcena, 2016; Viberg y Grönlund, 2013), las redes sociales (Taskiran, Gumusoglu y Aydın, 2018), los blogs (Chen, Shih y Liu, 2015; Liou, 2011; Lee y Markey, 2014; White, 2011), la pizarra digital (Johnson, Ramanair y Brine, 2010), la realidad aumentada (Bojórquez *et al.*, 2016) o la realidad virtual (Chen, 2016; Frías, Fernández y Cruz, 2011). En cuanto a los enfoques, destacan el aprendizaje híbrido (Salinas, Cabrera y Rios, 2012), la comunicación asistida por ordenador (Díez-Bedmar y Pérez-Paredes, 2012; Kitade, 2008; Nishihori, 2011), el aprendizaje a distancia (Hampel y de los Arcos, 2013) o el aprendizaje en línea (Alharbi, 2018; Indra-Devil, Subatira, Noraini y Bharanidharan, 2018; Zhong y Norton, 2018). No obstante, a pesar de que no se aprende cara a cara, los alumnos perciben como determinante el apoyo percibido por la comunidad de aprendizaje (compañeros y docente) aun de forma virtual (Hui, Hu *et al.*, 2008).

Nueva forma de interacción social

La tecnología permite entrar en contacto fácilmente con productos mediáticos, otros recursos y hablantes nativos de la lengua meta (Goodwin-Jones, p. 255). Y en la situación actual en la que la movilidad es muy limitada resulta cuando menos relevante. En otras palabras, la tecnología permite una nueva forma de interacción con otros permitiendo el contacto de los

alumnos con personas que hablan una lengua (ibid) y a todo el mundo de los nativos de dicha lengua (Liddicoat y Scarino, 2013, p. 108). Por lo que, en teoría, podríamos estar hablando de encuentros interculturales en línea auténticos desde un punto de vista cultural y lingüístico (Godwin-Jones, 2016, p. 262). En estas interacciones se puede influir en el otro a través de valores, actitudes o creencias. De hecho, tal y como Liddicoat y Scarino apuntan (2013): «the technology serves as a channel for allowing both the explanation of a highly contexted activity in which meanings are negotiated with a real, culturally diverse audience and through authentic interactions outside one's own cultural context» (p. 116). Al igual que ocurre en un encuentro cara a cara, si el alumno no realiza un ejercicio de reflexión e interpretación, la interacción no resultará efectiva desde un punto de vista intercultural (ibid, pp. 111 – 112), es decir, se precisa poner en funcionamiento las habilidades propias de la competencia intercultural. En otras palabras, la tecnología usada para conseguir información o para comunicarse puede contribuir al aprendizaje intercultural de los estudiantes de lenguas, puesto que permite experiencias interculturales a lo largo y ancho del mundo. Es una forma de conectar el contenido académico con la vida real (Godwin-Jones, p. 263).

Así pues, Internet pone a disposición de los estudiantes una gran cantidad de información cultural de cualquier parte del mundo. Cada recurso expondrá la información cultural partiendo de una cosmovisión concreta. Por lo tanto, es tarea del estudiante enfrentarse de forma crítica y analítica a tal hecho. Igualmente, ante la inmensidad de fuentes electrónicas los profesores han de seleccionar con criterio analítico y crítico los contenidos que ofrecen a los estudiantes (Liddicoat y Scarino, 2013). Por lo tanto, la competencia intercultural es clave en los intercambios en línea (Godwin-Jones, 2016, pp. 260 – 263).

No obstante, puede haber interacciones que, por diferentes motivos, no lleguen a efectuarse con éxito (Kramsch, 2013, p. 3), ya que pueden aparecer malentendidos e incluso reforzamiento de estereotipos. Sin embargo, lo interesante es, desde un punto de vista educativo, explotar las dificultades de comunicación de forma constructiva (Godwin-Jones, 2016, p. 260). El desarrollo de las habilidades de comunicación en línea repercutirá de forma positiva en el progreso de la autonomía del aprendiz de lenguas. Y ya se ha mencionado lo significativo que es el fomento de la autonomía para un aprendizaje efectivo (Arnold y Fonseca, 2017).

Conclusiones

En resumen, se ha observado cómo las nuevas transacciones en el aula con apoyo de la tecnología se resumen en proyectos de colaboración virtuales. La tecnología brinda una amplia variedad de recursos o herramientas con las que trabajar paralelamente la telecolaboración y la dimensión intercultural. Para que un proyecto de telecolaboración culmine con éxito se han de tener en cuenta una serie de variables, como la colaboración entre los docentes, el correcto diseño de actividades, el establecimiento de unas pautas de comunicación, el apoyo del docente y del resto de estudiantes, la adecuada selección de las herramientas digitales en relación con los objetivos de aprendizaje, y la evaluación. Además, los estudios también ponen de manifiesto la necesidad de instrucción de los docentes, tanto en la dimensión intercultural como en el ámbito tecnológico, para que el aprendizaje sea efectivo. A su vez, apuntan como indispensable la preparación previa del alumnado para las diferentes actividades del proyecto en cuestión y plantean las actitudes crítica y reflexiva como habilidades esenciales en este ecosistema.

Por lo tanto, la tecnología nos abre las puertas al mundo, a lugares con cosmovisiones diferentes. La adecuada preparación y actitud ante tal encuentro intercultural en línea puede ayudar a enriquecer todavía más el bagaje vital de nuestro alumnado de lenguas.

Lista de referencias

- ALHARBI, M. 2018. Patterns of EFL learners' and instructor's interactions in asynchronous group discussions on free writing. In: *Journal of Information Technology Education*, 17, pp. 505 – 526. Available on: <https://doi.org/10.28945/4143>
- ARNOLD, J. 2018. Autonomía y motivación. In: MUÑOZ-BASOLS, J. GIRONZETTI, E., LACORTE, M. (Eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 26 – 37. Available on: <https://doi.org/10.4324/9781315646169>
- ARNOLD, J., FONSECA-MORA, M. C. 2017. Autonomy and Affect in Language Learning: A Dynamic Relationship. In: JIMÉNEZ, M., MARTOS, J., TASSINARI, M. (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*, pp. 37 – 54. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BOJÓRQUEZ, E. et al. 2016. Study on Mobile Augmented Reality Adoption for Mayo Language Learning. In: *Mobile Information Systems*. Available on: <https://doi.org/10.1155/2016/1069581>
- BYRAM, M. 2014. Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language*. In: *Culture and Curriculum*, 27(3), pp. 209 – 225. Available on: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- BYRAM, M., ZARATE, G. 1996. Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. In: *Language Teaching*, 29(4), pp. 239 – 243. Available on: <https://doi.org/10.1017/S0261444800008557>
- CHAPELLE, C., SAURO, S. 2017. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Oxford: John Wiley & Sons. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118914069>
- CHEN, W. C., SHIH, Y. C. D., LIU, G. Z. 2015. Task design and its induced learning effects in a cross-institutional blog-mediated telecollaboration. In: *Computer Assisted Language Learning*, 28(4), pp. 285 – 305. Available on: <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818557>
- CHEN, Y. L. 2016. The Effects of Virtual Reality Learning Environment on Student Cognitive and Linguistic Development. In: *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), pp. 637 – 646. Available on: <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0293-2>
- CHUN, D. 2017. Research Methods for Investigating Technology for Language and Culture Learning. In: CHAPELLE, C., SAURO, S. (Eds.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, pp. 393 – 408. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch26>
- ÇİFTÇİ, E., SAVAS, P. 2018. The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. In: *ReCALL*, 30(3), pp. 278 – 298. Available on: <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>
- DÍEZ-BEDMAR, M., PÉREZ-PAREDES, P. 2012. The Types and Effects of Peer Native Speakers' Feedback on CMC. In: *Language Learning & Technology*, 16(1), pp. 62 – 90.
- FERGUSON, R. et al. 2017. *Innovating Pedagogy 2017: Open University Report 6*. Milton Keynes: The Open University.
- FRIAS, P., FERNANDES, R., CRUZ, R. 2011. Second Language Teaching in Virtual Worlds: The Case of European College Students under the ERASMUS Program. In: VINCENTI, G., BRAMAN, J. (Eds.) *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds*, pp. 412 – 437. Hershey: Information Science Reference

- GODWIN-JONES, R. 2016. Culture, language learning, and technology. In: *FIONA, L. (Eds.) The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, pp. 250 – 266. Nueva York: Routledge.
- HERRERO, C. 2018. Medios audiovisuales. In: *MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E., LACORTE, M. (Eds.) The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, pp. 565 – 582. Available on: <https://doi.org/10.4324/9781315646169-38>
- HSIEN-CHIN, L. 2011. Blogging, Collaborative Writing, and Multimodal Literacy in an EFL Context. In: *LEVY, M. et al. (Eds.) WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, pp. 3 – 18. Nueva York: Routledge.
- HUI, W. et al. 2008. Technology-assisted learning: a longitudinal field study of knowledge category, learning effectiveness and satisfaction in language learning. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), pp. 245 – 259. Available on: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00257.x>
- INDRA-DEVI, S. et al. 2018. Managing engineering undergraduates' language anxiety: Instructor role in online threaded discussions. In: *Journal of Advanced Manufacturing Technology*, pp. 185 – 194.
- JOHNSON, E. et al. 2010. «It's not necessary to have this board to learn English, but it's helpful»: Student and teacher perceptions of interactive whiteboard use. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), pp. 199 – 212. Available on: <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513444>
- KITADE, K. 2008. The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. In: *Language Learning & Technology*, 12(1), pp. 64 – 84. Available on: https://www.researchgate.net/publication/45658370_The_role_of_offline_metalanguage_talk_in_asynchronous_computer_mediated_communication
- KRAMSCH, C. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), pp. 249 – 252. Available on: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- KRAMSCH, C. 2013. *Teaching culture and intercultural competence*. Hoboken: NJ: Blackwell Publishing.
- LEE, L., MARKEY, A. 2014. A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. In: *ReCALL*, 26(3), pp. 281 – 297. Available on: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- LIDDICOAT, A., SCARINO, A. 2013. *Intercultural language teaching and learning*. Malden: MA: Wiley-Blackwell.
- LIDDICOAT, A., SCARINO, A. 2013. Technologies in Intercultural Language Teaching and Learning. In: *LIDDICOAT, A., SCARINO, A. (Eds.) Intercultural Language Teaching and Learning*, pp. 107 – 121. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118482070.ch7>
- LONKA, K. et al. 2015. *Innovative schools: Teaching & learning in the digital era*. Parlamento Europeo. Available on: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU\(2015\)563389_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU(2015)563389_EN.pdf)
- MUNDAY, P. 2018. Contextos virtuales para el aprendizaje. In: *MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. (Eds.) The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, pp. 535 – 546). Available on: <https://doi.org/10.4324/9781315646169-36>
- NISHIHORI, Y. 2011. Facilitating Collaborative Language Learning in a Multicultural Distance Class over Broadband Networks. In: *LEVY, M. et al. (Eds.) WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, pp. 70 – 82. Nueva York: Routledge.

- READ, T., BARCENA, E. 2016. Metacognition as scaffolding for the development of listening comprehension in a social MALL App. In: *Ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), pp. 103 – 120. Available on: <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14835>
- ROMÁN-MEDOYA, E. 2018. Tecnologías educativas. In: MUÑOZ-BASOLS, J, GIRONZETTI, E. (Eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, pp. 547 – 564. Available on: <https://doi.org/10.4324/9781315646169-37>
- SALINAS, J., CABRERA, A., RIOS, S. 2012. Autonomy in foreign language learning in technology-mediated contexts. *Onomazein*, (25), pp. 15 – 50.
- SAURO, S., CHAPELLE, C. 2017. Toward Lingua-technocultural Competence. In: SAURO, S., CHAPELLE, C. A. (Eds.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, pp. 459 – 472. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30>
- SYKES, J. 2017. Technologies for Teaching and Learning Intercultural Competence and Interlanguage Pragmatics. In: SAURO, S., CHAPELLE, C. A. (Eds.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, pp. 118 – 133. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch9>
- TASKIRAN, A., GUMUSOGLU, E., AYDIN, B. 2018. Fostering Foreign Language learning with Twitter: Reflections from English learners. In: *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), pp. 100 – 116. Available on: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85039927585&partnerID=40&md5=02faa21eee7e9bf6ac095b67b35f5f8d>
- TRUJILLO, F., SALVADORES C. 2019. Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. In: *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 22(1), pp. 153 – 169. Available on: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- VIBERG, O., GRÖNLUND, Å. 2013. Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. In: *Computer Assisted Language Learning*, 69, pp. 169 – 180. Available on: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>
- WAGNER, M., BYRAM, M. 2017. Intercultural Citizenship. In: *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, pp. 1 – 6. Available on: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0043>
- WHITE, C. 2011. Inside independent learning: Old and new perspectives. In: MORRISON, B. (Eds.) *Independent Language Learning: Building on Experience. Seeking New Perspectives*, pp. 13 – 23. Hong Kong University Press: HKU.
- ZHONG, Q., NORTON, H. 2018. Educational Affordances of an Asynchronous Online Discussion Forum for Language Learners. In: *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 22(3), pp. 1 – 19.

Contact:

M. Phil. Mgr. María Carmen Sánchez-Vizcaíno, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of Romance and Slavic Languages
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovakia
Email: mariacarmen.vizcaino@euba.sk

KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY MEDZI UČITEĽOM A ŽIAKOM S VPU NA HODINÁCH CUDZIEHO JAZYKA

COMMUNICATION BARRIERS BETWEEN TEACHER AND STUDENT
WITH LEARNING DISABILITY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

ZUZANA VOGELOVÁ, ZDENKA GADUŠOVÁ, EVA STRANOVSKÁ

Abstrakt

Učiteľské povolanie nie je v dnešnej dobe lukratívnym zamestnaním, ktoré by malo vysoké finančné alebo celospoločenské ohodnotenie. Napriek tomu naše deti stretávajú v škole aj výnimočných pedagógov. Dnešná doba prináša školské prostredie so žiakmi, ktorí majú individuálne potreby v procese vzdelávania. V našom príspevku sa venujeme problematike komunikácie učiteľa so žiakmi s vývinovými poruchami učenia sa na hodinách cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: kultúra, komunikácia, vývinové poruchy učenia sa, učiteľ, žiak, cudzí jazyk.

Abstract

Teaching profession does not currently belong to high-profile jobs with a high financial or social status. Nevertheless, our children still meet exceptional teachers at school. Currently we can meet a number of students at schools who have special individual educational needs. In our paper, we address the issue of communication between teacher and students with learning disabilities in foreign language lessons.

Keywords: culture, communication, learning disabilities, teacher, student, foreign language.

Úvod

Povolanie učiteľa nebolo nikdy jednoduché. Keď sa pozrieme do gréckych Atén okolo roku 469 pr.n.l., stávame sa svedkami narodenia veľkého filozofa a učiteľa Sokrata, ktorého múdrosť a metodický koncept učenia nás môže inšpirovať aj v dnešnej dobe.

Žijeme v storočí, ktoré sa ponáhľa, aby vyprodukovalo produkty pre domácu a zahraničnú spotrebu, aby vyťažilo všetky dostupné suroviny. Informačné technológie idú míľovými krokmi vpred a práca umelej inteligencie je nerozoznatelná od ľudskej práce. Byť mladý a krásny je viac ako byť inteligentný. Mať stále viac sa stavia nad všetky etické princípy (Johnson, 2012). K zvieratám sa správame s väčším citom ako k ľuďom. Naš konzumizmus už prekročil všetky zdravé hranice (Zikmund, 2011).

Vzdelávanie je pod silným tlakom výsledkov v medzinárodných testovaniach. Základné školy sú posudzované podľa súťaží a národných testovanií a žiakov už neučíme, ale pripravujeme na testovanie. Učiteľia sú opakovane kritizovaní za nekvalitnú výučbu, ktorá nevedie k vysnívanému Olympu top rebríčka PISA a verejnosť stráca dôveru v školský systém, ktorý je pravidelne menený podľa priorit aktuálnych ministrov školstva (Tagar, 2013).

Čo by na toto konanie povedal Sokrates? Aké otázky by nám v rozhovore položil? Obstáli by sme pri jeho povestnom dialógu? Obhájili by sme systém nášho vyučovania? Keby Sokrates skúmal komunikáciu našich učiteľov so žiakmi, bol by spokojný? Venujeme našim deťom dostatočný čas na upevnenie vedomostí? Diskutujeme s nimi o dôležitých otázkach nášho bytia? Je naše učenie hrou, ako nám odporúčal Ján Ámos Komenský?

Dnes žijeme digitálnu dobu, ale napriek tomu, že naše digitálne technológie sú na vrchole, v škole stále viac prehľbujeme rozdiely medzi jednotlivými deťmi ich zaraďovaním do rôznych kategórií poukazovaním na ich vývinové poruchy učenia. Na tomto mieste si kladieme otázku, či nie je jednoduchšie pomôcť každému dieťaťu, ktoré má v škole problémy s učením, ako nechať ho označiť ako dieťa s vývinovou poruchou učenia sa a výrazným spôsobom dať ostatným deťom v triede najavo, že s daným žiakom niečo nie je v poriadku. V dobrom kolektíve detí deti s vývinovými poruchami učenia sa netrpia. Nie vždy však majú láskavých spolužiakov, a vtedy sa môžu stať obeťou posmievania až šikanovania.

Dieťa s poruchami učenia sa nielenže bojuje s problémom v rámci čítania, písania a komunikácie, ale často je vystavené odmietavému postojovi zo strany spolužiakov. Štatistiky na Slovensku, a nielen na Slovensku, nám hovoria, že ak nebudeme schopní pomôcť deťom s poruchami, tieto deti môžu skončiť s nevhodnými kamarátmi pri návykových látkach či iných trestných činoch. Ich túžba po uznaní ich dostáva do situácií, ktoré sú postavené mimo zákon (Verešová, Tomšík, 2019).

Uviedli sme iba niektoré z dôvodov, ktoré nás nútia poukázať na úlohu účinnej komunikácie pri deťoch s poruchami a najmä dôrazne pripomenúť vyššie spomínané skutočnosti. V našom príspevku sa zameriavame na komunikačné bariéry medzi učiteľom a žiakom s vývinovými poruchami učenia na hodinách cudzieho jazyka. Zadefinujeme spolu s odborníkmi v tejto oblasti vývinové poruchy učenia (dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu). Bližšie si predstavíme typy učiteľov, ktorí sa s týmito žiakmi stretávajú. Ukážeme si spôsoby efektívnej a neúčinnnej komunikácie zo strany učiteľa. Poukážeme na komunikačné strety medzi učiteľom a žiakom s poruchami učenia. Naším cieľom je uviesť a poukázať na možné spôsoby a riešenia aktuálnej situácie v tejto oblasti na základných školách.

Napriek tomu, že počet detí s vývinovými poruchami učenia každý rok rastie, nachádzame len veľmi málo kvalitných zdrojov, ktoré by učiteľa viedli k efektívnej komunikácii so žiakom. 21. storočie by malo byť storočím humanizácie učenia. Učiteľ by mal mať vytvorený pozitívny vzťah k žiakovi. Mal by byť trpezlivý a mal by rešpektovať jeho osobnosť. Učiteľ by sa mal zmeniť na sprievodcu na ceste k povolaniu, v triede by mala vládnuť pozitívna klíma. „Skutočná humanizácia je symbiózou medzi učiteľmi a žiakmi“ (Petlák, 2005, s.19). Janíková (2011) sa kriticky pozerá na učiteľa, ktorý nedokáže so žiakom empaticky komunikovať. Ak učiteľ berie komunikačné strety osobne, blokuje tým možnú cestu spolupráce medzi ním a žiakom s poruchami. Zelinková (2015) sa zaoberá príčinami problematickej komunikácie medzi učiteľom a žiakom s poruchami učenia. Upozorňuje na otázky kazuistiky, ktoré sa u nás veľmi nepoužívajú. Píše o oslabení komunikačných schopností a zručností u žiaka s poruchami učenia, vyzýva nás k neustálemu prehodnocovaniu prístupu k dieťaťu s VPU. Krejčová a Hladíková (2019) nám pripomínajú cieľ, aby sme hľadali a nachádzali spôsoby ako deti s poruchami učenia učiť inak a s nimi komunikovať inak. Autorky vyzdvihujú najmä pozitívny vzťah medzi učiteľom a žiakom. Čapek (2019) obviňuje učiteľa aj za nedostatočné používanie aktívneho vyučovania, ktoré by neprinášalo toľko komunikačných stretov medzi učiteľom a žiakom s VPU.

Otázka ako komunikovať s deťmi VPU, aby nevznikali komunikačné bariéry, je riešená rôznymi autormi na rôznych úrovniach. Niektorí sa opierajú o didaktiku učenia, iní poukazujú na neurodidaktiku, ktorá prináša nové pohľady a riešenia tohto problému. Aby sme sa mohli dostať hlbšie do našej témy, musíme si v prvom rade charakterizovať to, čo sú to vývinové poruchy učenia a aké komplikácie spôsobujú žiakom na komunikačnej úrovni.

Vývinové poruchy učenia

Postupne vysvetlíme všetky vývinové poruchy učenia, ale našu pozornosť sústredíme najviac na tie, ktoré sa v škole vyskytujú najbežnejšie a ovplyvňujú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom s vývinovou poruchou učenia.

Medzi vývinové poruchy učenia zaraďujeme: dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspraxiu. Na Slovensku k nim ešte stále priradujeme aj dyspinxiu a dysmúziu, ktoré však nie sú napravné. Dyspinxia má za následok ťažkosti s kreslením a dysmúzia spôsobuje nevnímanie tónov v hudbe. Dyskalkúlia súvisí predovšetkým s nepochopením matematických operácií a čísel. Dyspraxia zasahuje voľný pohyb dieťaťa, dieťa sa nedokáže orientovať v priestore a naráža do vecí. V okruhu nášho záujmu sú predovšetkým tie VPU, ktoré priamo vplyvajú na čitateľskú gramotnosť (dyslexia, dysgrafia a dysortografia) a tie si rozoberieme podrobne. Ako uvádza Zelinková (2015) dys- vyjadruje rozpor alebo deformáciu. Dys- predstavuje nedostatočne vyvinutú zručnosť a druhá časť slova označuje, ktorá časť zručnosti je zasiahnutá. V nasledujúcej časti sa bližšie pozrieme na už spomínané vývinové poruchy učenia, ktoré spôsobujú žiakom najväčšie trápenie pri dosahovaní požadovanej úrovne čitateľskej gramotnosti.

Čo je dyslexia?

Dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá poukazuje najmä na problémy pri čítaní a písaní. Medicínsky je zaradená pod F81.0. Medzinárodná dyslektická asociácia v roku 2002 uvádza: „Dyslexia je špecifická porucha učenia neurobiologického pôvodu. Vyznačuje sa ťažkosťami s presným a plynulým rozpoznávaním slov a slabými pravopisnými a dekodovacími schopnosťami. Tieto ťažkosti sú zvyčajne výsledkom nedostatku fonologickej zložky jazyka, ktorý je často neočakávaný vo vzťahu k iným kognitívnym schopnostiam a poskytovaniu efektívnej výučby v triede. Vedľajšie následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítania a znížené zážitky s čítaním, ktoré môžu brániť rastu slovnej zásoby a základných znalostí.“ (<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>)

Čo je dysgrafia?

Je to ťažkosť, ktorá spôsobuje, že žiak má predovšetkým neúhľadné až nečitateľné písmo. Medicínsky je zaradená pod F81.1. Problémom je to, že dieťa často nevie po sebe prečítať, čo napísalo. Dysgrafia sa často vyskytuje v kombinácii s dyslexiou, ale môže sa vyskytovať aj samostatne. V prípade kombinácie spomínaných dvoch porúch sa stretávame s dieťaťom, ktoré má veľmi nízku úroveň čítania a zároveň aj nečitateľné písmo. (Yarotska, 2019) Napriek týmto ťažkostiam Crombie (2000) odporúča učiť tieto deti cudzí jazyk, pričom uvádza pozitívne momenty, ktoré im táto výučba prináša. Poukazuje najmä na schopnosť týchto detí naučiť sa cudzí jazyk ako dôležitý nástroj komunikácie so svetom, ktorý im pomáha zlepšiť ich poznávacie funkcie a poskytuje im možnosti dozvedieť sa o iných kultúrach a spoznať ich.

Čo je dysortografia?

Dysortografiou pomenúvame ťažkosť, ktorá súvisí so správnym pochopením gramatických štruktúr v praxi. Táto porucha postihuje predovšetkým oblasť špecifických dysortografických javov (Zelinková, 2015). Medicínsky je zaradená pod F81.3. Aj napriek poskytnutiu grafického vzoru slova, ktoré je správne napísané, dysortografik, napíše slovo raz správne a inokedy nesprávne. Chýba mu gramatická pamäť, ktorá by ho upozornila na správny gramatický prepis slova.

Ak sa zaoberáme negatívnymi dopadmi týchto porúch učenia na žiaka, je našou povinnosťou spomenúť aj prínos VPU. Príklady dobrej učiteľskej praxe nám ukazujú individuálne osobitosti jednotlivých žiakov s VPU. Na jednej strane máme žiakov, ktorí sú agresívne naladení, výbušní, a ako sa konštatuje v ich individuálnych vzdelávacích plánoch, aj leniví, ale na druhej strane pri podnetnom a motivujúcom učiteľovi, sa títo žiaci dokážu prekonávať nielen v oblasti jazykovej, ale sú prínosom pri činnostne zameranom učení, pri aktívnych skupinových prácach a pri vypracovávaní projektov. Žiaci s vývinovými poruchami

učenia sa vyznačujú kreatívnym myslením a prinášajú invenčné riešenia, ktoré žiakov bez vývinových porúch učenia nenapadnú. Sú dôslední pozorovatelia situácií v triede a bojovníci za spravodlivosť jednotlivcov. Dokážu vidieť detaily, ktoré učiteľovi na vyučovacej hodine často unikajú. Sú empatickí voči skupine, ktorá ich prijíma. Sú to žiaci, ktorí nás môžu veľa naučiť, ak im to dovoľíme.

V ďalšej časti sa pozrieme na typológiu učiteľov, ktorí učia žiakov s vývinovými poruchami učenia, a na možné následky nesprávnych vyhodnotení komunikačných situácií medzi učiteľom a žiakom s vývinovou poruchou učenia.

Typológia učiteľov

Ákí učitelia učia deti s vývinovými poruchami učenia? Pri odpovedi na túto otázku by sme mohli vychádzať z rôznych typológií, ktoré boli vypracované v priebehu posledných rokov a nie je ich málo. My sme si však vybrali typológiu, ktorú nám v roku 2018 priniesla študentka Mikysová. Jej pohľad je úprimný a kritický a je našou povinnosťou zamyslieť sa nad typmi učiteľov, ako ich vidí ona, pretože je to pohľad z druhej strany katedry.

Flegmatik je pre ňu učiteľ, ktorý absolútne nezvláda situáciu v triede a tvári sa, že tak to je a malo by to tak aj byť. Povie si svoje učivo a keď zazvoní, s úľavou odíde z hodiny. Nevadí mu, že ho nik nepočúva a keď začnú byť žiaci veľmi hluční, okrične ich, čo má asi minútový efekt. Tento učiteľ rozhodne nedokáže reflektovať potreby žiaka s vývinovými poruchami učenia. Žiak s vývinovou poruchou učenia je v tejto situácii stratený, prípadne sa vo vyrušovaní pridá k ostatným spolužiakom. Nemôžeme preto očakávať, že by tento typ učiteľa dosiahol rešpekt u žiakov svojím prístupom k nim.

Ďalší typ učiteľa Mikysová nazýva slovom **sekera**: Vidí ho ako učiteľa, pred ktorým sa žiaci trasú od strachu a na jeho hodinách je hrobové ticho. Takýto učiteľ je sám so sebou spokojný, lebo na jeho hodinách vládne disciplína. Ťažko si, čo i len predstaviť, že tento učiteľ by dokázal nadviazať pozitívny vzťah so žiakom vzhľadom k jeho metódam, ktoré v žiakoch vyvolávajú strach.

Na treťom mieste je typ učiteľa, ktorého autorka nazýva **ignorant**. Je to učiteľ, ktorého už nič netrápi. Porušuje akékoľvek pravidlá, bežne telefonuje na hodine, dá žiakovi prácu, aby mal pokoj. Neustále okrikuje žiakov, aby boli ticho, ale v realite neverí, že by dokázal ticho alebo rešpekt na hodine dosiahnuť.

Ďalším typom je **agresívny učiteľ**. Je to typ učiteľa, ktorý kričí, ale v podstate sa ho nikto nebojí. V návale zlosti dokáže trieskať po učiteľskej katedre, aby dosiahol trochu rešpektu. Žiak takéhoto učiteľa nielenže nerešpektuje, ale považuje ho za neschopného niečo naučiť. Komunikácia s týmto učiteľom je veľmi náročná, ak vôbec možná.

Stará raketa je učiteľ, ktorý je v dôchodkovom veku a žiakovi neustále pripomína, aké to bolo za jeho časov. Žiada od žiakov nezmyselné poučky a učí podľa Herbarta z minulého storočia. Stojí pred tabuľou, napíše poznámky z učiva, píše päťminútovky a testy a rodičia často zistia, že aj oni sa tak kedysi učili. S modernými technológiami má tento učiteľ veľké problémy, a preto sa im vyhne vždy, keď je to možné.

Mladá raketa je učiteľ, ktorý príde z vysokej školy, rovno do praxe. Žiak sa na jeho hodinu teší najmä preto, že je mladší ako polovica učiteľského zboru. Tento učiteľ si hľadá spôsob komunikácie so žiakom. Vždy má dve možnosti. Môže sa pridať k väčšine učiteľského zboru a pretransformovať sa rokmi na iný typ učiteľa, alebo sa vo vzácnych prípadoch stane obľúbeným učiteľom pre svoju láskavosť a ochotu byť žiakovi nápomocný v akýchkoľvek situáciách. Ak sa tak stane, stáva sa vyhľadávaným učiteľom, ktorý si so žiakom rozumie a na žiaka s vývinovou poruchou učenia sa vie pozrieť empaticky, pohľadom nie dávno minulého detstva.

Nakoniec Mikysová zaraďuje **obľúbeného učiteľa**. Takýmto učiteľom sa učiteľ stáva pre svoj láskavý prístup, pre svoju úprimnosť a pre dôveru, ktorej sa mu dostáva zo strany

žiaka s vývinovou poruchou učenia. Častokrát tento učiteľ zostáva nezabudnuteľným v srdci žiaka s poruchou učenia. Práve pôsobenie takéhoto učiteľa na žiaka dosahuje u neho pozitívne výsledky. Žiak je motivovaný a povzbudzovaný k vyšším výkonom a dôvera, ktorej sa žiakovi zo strany učiteľa dostáva, sa učiteľovi vracia vo forme neustáleho snaženia zo strany žiaka.

V učiteľskej praxi môžeme vidieť aj rôzne kombinácie jednotlivých typov učiteľov, ktorí svojím pôsobením motivujú, ale aj demotivujú žiaka s vývinovou poruchou učenia.

Spôsoby komunikácie medzi učiteľom a žiakom s vývinovými poruchami učenia

Všetci súhlasíme, že komunikácia medzi učiteľom a žiakom je kľúčovým momentom vyučovania a následne aj učenia. Vyučovací proces je plný prekvapení a je determinovaný momentálnym rozpoložením žiaka a učiteľa. Prekážky v komunikácii, ktoré prichádzajú, majú limitovaný čas na nájdenie správneho riešenia, pretože vyučovacia hodina trvá iba 45 minút. Učiteľské povolanie môžeme smelo nazvať ako umenie komunikácie.

Koníčková, J. (na portáli eduworld.sk) uvádza nasledovné prekážky komunikácie pri vyučovaní.

1. **Nepriístupnosť učiteľa:** Odmeranosť učiteľa k žiakovi s vývinovou poruchou učenia spôsobuje u žiaka strach a takýto žiak sa rozhodne neobrátí na učiteľa, ak niečomu nerozumie, pretože učiteľ reaguje prísne. Má tendenciu zosmiešniť žiaka, a preto žiak s vývinovou poruchou učenia zostane ticho a bude dúfať, že ho učiteľ nevyvolá k odpovedi. U žiaka s vývinovou poruchou učenia môžeme v týchto situáciách spozorovať obhrýzanie nechťov, podupkávanie nohou pod lavicou, prípadne trhanie kúskov papiera zo zošita. Ak učiteľ raz zosmiešni žiaka, trvá veľmi dlho, kým sa žiak s vývinovou poruchou učenia odváži, ak sa vôbec odváži, znova komunikovať s učiteľom.
2. **Ak má žiak problémy na vyučovacej hodine:** Žiak nerozumie inštrukcii, ktorú učiteľ zadal triede, pretože ju prepočul, prípadne si nedokáže spojiť slová, ktoré boli vypovedané s ich významom. Učiteľ môže používať kombinácie viet, ktoré sú pre žiaka veľmi komplikované, prípadne požiada žiaka urobiť viac úloh za rovnaký čas. Nestanoví čas, za ktorý to má žiak urobiť. Nedopraje žiakovi s vývinovou poruchou učenia dostatočný čas na zvládnutie úlohy. Žiak väčšinou rezignuje, ľahne si na lavicu. Táto situácia naberá vážnejšie kontúry, ak učiteľ vyhodnotí správanie žiaka ako nechotu spolupracovať na hodine. Ešte horšie je, ak sa učiteľ pustí s týmto žiakom do argumentácie, prípadne ho nazve lenivým či lajdákom, ktorému sa nič nechce. Takýto štýl komunikácie môžeme nazvať zlyhaním komunikácie, prehrou nielen na strane žiaka, ale aj na strane učiteľa. Nehovoriac o tom, že atmosféra vyučovacej hodiny sa zmení v negatívnom smere. Niektoré komunikačné strety medzi učiteľom a žiakom končia aj odchodom žiaka s poruchami učenia k špeciálnemu pedagógovi pre nemožnosť pokračovania vo výučbe.
3. **Ak má žiak strach z neúspechu:** Žiak s vývinovými poruchami učenia sa často postaví negatívne k vyučovaciemu predmetu ešte skôr, ako má vôbec možnosť stretnúť učiteľa, ktorý daný predmet učí. Toto negatívne ponímanie predmetu preniesie aj na učiteľa. Tak veľmi sa obáva zlyhania, že sa radšej nepokúša o akýkoľvek prejav spolupráce s učiteľom na vyučovaní. Strach u žiaka s poruchami učenia spôsobuje pokles jeho učebnej motivácie a celkový nezájem o vyučovací predmet.
4. **Prostredie:** Žiak s vývinovými poruchami učenia je veľmi citlivý na vonkajšie podnety, ktoré ovplyvňujú jeho pozornosť a sústredenie sa na učebnú prácu. Môže počuť hluk z vonkajšieho prostredia, ale veľmi rušivým momentom pri sústredení sa na vyučovanie môže byť aj klopkanie učiteľkiných opätkov. Samozrejme, sú to aj spolužiaci, správanie ktorých je často problémom pri sústredení sa žiaka s vývinovou poruchou učenia. Hlad, smäd, veľa svetla, málo svetla, zima, prílišné teplo sú faktory, ktoré dokážu zneprijemniť a narušiť pokojnú atmosféru v triede.

5. **Slovná zásoba a odborné slová:** Je nesporné, že učiteľ má väčšiu slovnú zásobu ako žiak s poruchami učenia. Používa odborné výrazy, ktoré žiak nemusí vôbec porozumieť. Rýchlosť reči učiteľa je taktiež veľmi dôležitá. Musíme si uvedomiť, že žiak s poruchami učenia má problém nielen dekódovať odborné slová, ale aj zachytiť ich, ak učiteľ hovorí rýchlo. Prípadne, ak má veľmi zvučný hlas, žiaka s vývinovými poruchami učenia môže začať bolieť hlava. Taktiež netrpezlivosť učiteľa pri čakaní na odpoveď žiaka po vyzvaní k odpovedi sa môže stať komunikačným stretom medzi učiteľom a žiakom s vývinovou poruchou učenia, ktorý môže u učiteľa vyvolať dojem, že sa žiak vôbec nesnaží.
6. **Primeraná náročnosť práce:** Žiak s vývinovou poruchou učenia má dobrý pocit z vyučovacej rodiny, ak niečo dosiahne, ak mu učiteľ vysloví uznanie, ak je práca, ktorú mu učiteľ zadáva zvládnuteľná v rámci jeho možností. Ak nie, prichádza k demotivácii žiaka, prejaví sa jeho nezaujím o učivo, či predmet.
7. **Ak žiaci nerozumejú učivu:** V situáciách, kedy sa od žiaka s poruchou učenia vyžaduje, aby sa učil učivo naspamäť, sa tomuto žiakovi strácajú jednotlivé vzťahy medzi učivom a sám sa stráca v množstve učiva, ktoré sa musí učiť.

Záver

Komunikácia je náročný proces, ktorý riadi náš mozog. Nie je to automatická záležitosť, s ktorou sme sa narodili. Komunikovať sa učíme pod vedením niekoho, kto má túto zručnosť osvojenú, v škole je to zvyčajne pod vedením učiteľa. Dávno predtým si však už uvedomujeme slová a štruktúry viet (Gavora, 2005).

Ako teda pomôcť komunikácii učiteľa a žiaka s poruchami učenia? Najdôležitejším aspektom dobrej a efektívnej komunikácie je pozitívny vzťah učiteľa k žiakovi s poruchami učenia a naopak. Je nutné, aby bol učiteľ pripravený na takúto komunikáciu so žiakom a na tomto mieste musíme kriticky pripomenúť nedostatočnú prípravu učiteľa na prácu so žiakom s vývinovou poruchou učenia nielen na vysokej škole, ale aj v pedagogickej praxi. Na Slovensku takmer neexistujú semináre pre učiteľa, ktoré by ho na túto situáciu pripravovali. Špeciálny pedagóg často pozerá na žiaka s poruchou učenia ako na problematického žiaka, pred ktorým je potrebné varovať učiteľský zbor a nestáva sa, že by sa na pedagogickej rade takýto žiak spomínal ako žiak kreatívny, či športovo nadaný, prípadne umelecky orientovaný, s vynikajúcim postrehom pre detail. Takýto žiak je skôr zaznávaný, nazvaný lenivým, letargickým, neschopným samostatne pracovať, a práve takéto označenia konkrétneho žiaka vytvárajú u učiteľa obraz o ňom ešte predtým, ako sa s ním v realite stretne. Nemôžeme súhlasiť s takýmto postupom, ktorý neprináša žiadne pozitívne momenty do vzťahu medzi učiteľom a žiakom s poruchami učenia. Učiteľ na Slovensku je zvyknutý hodnotiť žiaka vzhľadom na to, či je na jednotku alebo učivo nezvláda. Život nám však dáva za pravdu, že neskôr, keď sa jedinec zaradí do pracovného procesu, nie známky a hodnotenie v škole sú tou kľúčovou vecou, ale že je ňou práve kreativita, schopnosť pracovať v tíme, sociálne a komunikačné zručnosti.

Naša spoločnosť bola dlhé roky uzatvorená svetu a v myslení ľudí ešte stále pretrvávajú konzervatívny názor o učení a komunikácii medzi žiakom a učiteľom. Za najväčšie klíšé považujeme názor, že učiteľ má právo povedať to, čo chce, ale žiak musí iba počúvať. Napriek viacerým snahám humanizovať vyučovací proces, nie všade a u každého učiteľa sa to podarilo v praxi realizovať.

Žijeme v 21. storočí, ktoré prináša veľa komunikačných stretov, prichádzajúcich aj z rodiny ako následok neistôt, ktoré rodiny musia v dnešnej dobe riešiť. Vzťahy rodičov môžu taktiež negatívne pôsobiť nielen na výsledky detí v učení, ale najmä na ich komunikáciu s učiteľom. Príkladom dobrej praxe sú školy, ktoré prichádzajú s tzv. rannými kruhmi, počas ktorých sa žiaci rozprávajú s učiteľom a nastavuje sa pozitívna a prijímacia atmosféra, tak potrebná na vyučovaní. Pri tomto rozhovore učiteľ sedí v kruhu so svojimi žiakmi. Jeden

z učiteľov (Peter Humay z Nitry), dokonca počas pandémie Covidu-19 a on-line výučby cudzieho jazyka zaviedol raňajky s učiteľom. Žiaci sa stali súčasťou jeho domácnosti prostredníctvom aplikácie ZOOM on-line. Učiteľ sa nemôže báť dať dôveru žiakovi a vytvoriť si s ním vzťah. Iba v prijímajúcom prostredí, v ktorom sa žiak s poruchou učenia cíti bezpečne, môže naozaj prebiehať efektívna komunikácia. Je dôležité odosobniť sa od niekedy nemiestneho ústneho podnetu žiaka, pretože on si často neuvedomuje, že slovo, ktoré použil, vyslovil v nesprávnom kontexte. Nie je dôvod zvyšovať hlas, ak žiak po pätnásty raz zopakuje učiteľovi, že nerozumie učivu. Nie je to provokácia zo strany žiaka, ale skôr žiadosť o pomoc a snaha spolupracovať s učiteľom a so spolužiakmi. Je pravdou, že otvorený učiteľ sa z času na čas stane terčom pre žiaka s VPU. Musí s tým počítať. Žiak s poruchou učenia je veľmi citlivý, a preto by učiteľ mal zvážiť každé slovo, ktoré použije pri komunikácii s týmto žiakom a zároveň by nemal komplikovať svoje vyjadrenia použitím neznámych či odborných slov. V prípade, že žiak má problém porozumieť tomu, čo učiteľ vysvetľuje, učiteľ má možnosť použiť metódu rovesníckeho učenia. Iný žiak, ktorý má schopnosť vysvetliť učivo, dokáže veľakrát vysvetliť preberanú látku tak a takými slovami, že ju žiak s poruchou učenia pochopí.

Učiteľ by mal na všetkých hodinách preukazovať svoju osobnosť láskavosťou a hľadáním riešení vzniknutých situácií. Najmä šírením tolerancie a vytváraním pozitívnych väzieb v triede môže predísť následným komunikačným problémom. Ak máme niekoho radi, prepáčime mu komunikačné nepresnosti, použitie slova, ktoré významovo nepatrí do vety, alebo ak sa začne tento človek správať agresívne zvýšením hlasu, neberieme to ako útok na svoju osobu, ale ako jeho neistotu vyjadrovania, strach z niečoho neznámeho.

Doprajme žiakovi s VPU úspech, dajme mu úlohu, ktorá je náročná, ale pre žiaka s poruchou učenia zvládnuteľná. Dožičme mu preukázať sa svojimi talentami, akými sú kreativita, umelecké či športové nadanie a iné. Budme dobrými pozorovateľmi a sledujme jeho neverbálnu komunikáciu, ktorou vyjadruje strach či obavu: obhrýzanie nechťov, podupkávanie nohou, sklonená hlava, ležanie na lavici, sklenený pohľad (ktorý nás nevníma), ale aj agresívne zvyšovanie hlasu, dožadovanie sa neustálej pozornosti, hnev, ruky prekřížené na prsiach a výzor vzdoru, slzy, smutná tvár a iné. Boli sme svedkami situácií, keď dieťa s poruchou učenia si pri odpovedi začalo ničiť pero, rozhrýzlo gumu, či spôsobilo si rany na koži. Učiteľia sú dospelí, sú profesionáli, malo by byť preto ich povinnosťou byť tými, ktorí ponúknu pomocnú ruku žiakovi, ktorý si myslí, že nič nedokáže a nevie.

Odmietanie ústnej komunikácie nesmie učiteľ brať ako ignoráciu svojej osoby, ale ako prejav neistoty žiaka, za ktorým je oveľa viac. Je dôležité, aby sme začali „čítať medzi riadkami“ a nevideli žiaka s poruchou učenia iba ako lenivého a nepripravujúceho sa. Nezabúda si urobiť domáce úlohy, aby nás nahneval, ale preto, že zabudol. Cieľom budúcich výskumov v tejto oblasti by preto mali byť stratégie a metódy, ktoré pomôžu učiteľovi v komunikácii so žiakom s poruchou učenia. Za veľmi potrebný a vhodný považujeme aj psychologický výcvik ako súčasť prípravy budúcich učiteľov. Naše vysoké školy by mali byť v spojení s ľuďmi, ktorí majú vývinové poruchy učenia a sú ochotní spolupracovať na neustálom zlepšovaní komunikácie a vyučovacieho procesu. Kvalitné školenia, semináre, workshopy a webináre, by všetkým pedagógom prakticky pomohli pri práci so žiakom s poruchou učenia.

Literatúra

CROMBIE, M. 2000. *Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where are we going?* Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/12476810_Dyslexia_and_the_Learning_of_a_Foreign_Language_in_School_Where_Are_We_Going

ČAPEK., R. 2019. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s.

- ČEREŠNÍK, M. 2019. *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: UKF, Pedagogická fakulta.
- FENYVESIOVÁ, L. 2013. *Teória vyučovania – vybrané kapitoly*. Nitra: UKF PF.
- FISCHER, R. 2011. *Učíme deti myslieť a učiť sa: Praktický príručník stratégií vyučovania*. Praha: Portál, s.r.o.
- GAVORA, P. 2005. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- HLADÍKOVÁ, Z., Krejčová, L. 2019. *Zvládáme špecifické poruchy učení*. Brno: Albatros Media.
- JANÍKOVÁ, V. a kol. 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- JOHSON, P. 2012. *Sokrates*. Brno: Barrister and Principal,
- KONÍČKOVÁ, J. *Prekážky, ktoré zhoršujú efektívnu komunikáciu medzi učiteľom a žiakom*. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4603/prekazky-ktore-zhorsuju-efektivnu-komunikaciju-medzi-ucitelom-a-ziakom>
- MIKYSOVÁ, J. 2018. *Typy učiteľov s ktorými sa každý stretol počas svojho študentského života*. Dostupné na: <https://emefka.sk/typy-ucitelov-s-ktorymi-sa-stretol-kazdy-pocas-svojho-studentskeho-zivota/>
- PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS.
- TAGAR, M. 2013. *My deti neučíme, len nesmyslne testujeme, miní univerzitní pedagog*. Dostupné na: <http://waldorfskaskola.sk/clanok/2013/my-deti-neucime-inspirativny-clanok>
- VEREŠOVÁ, M., TOMŠÍK, R. 2019. *Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine*. Nitra: UKF, Pedagogická fakulta.
- YAROTSKA, Y. 2019. *Dyslexia and Dysgraphia*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/330688939_Dyslexia_and_Dysgraphia
- ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál.
- ZIKMUND, V. 2011. *Zamyslenia*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-17-0071.

Kontakt:

Mgr. Zuzana Vogelová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra romanistiky
Benková 14, 949 01 Nitra, Slovenská republika
Emailová adresa: vogel@stonline.sk

Prof. Zdenka Gadušová, CSc.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra, Slovenská republika
Emailová adresa: zgadusova@ukf.sk

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020

Didaktika a metodika/Zuzana Vogelová, Zdenka Gadušová, Eva Stranovská

Doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta, Katedra germanistiky

Štefánikova 67, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Emailová adresa: estranovska@ukf.sk

CURRENT TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY LEVEL IN SLOVAKIA

AKTUÁLNE TRENDY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

KATARÍNA ZAMBOROVÁ

Abstract

This article sheds a light on current trends in teaching English language as a foreign language at the university level in Slovakia as well as illustrates visions of the most effective teaching practices. The author focuses on the implementation of mobile technologies in teaching, the CLIL methodology, and using authentic materials in the classes, taking into consideration humour in English lessons. The analysis of the mentioned aspects is framed by the principles of learner centred teaching and humanistic teaching.

Keywords: mobile technologies, mobile apps, CLIL, authentic materials, humour in teaching, English as foreign language, university setting, Slovakia.

Abstrakt

Predmetom článku je predostrenie súčasných trendov vo výučbe anglického jazyka na vysokých školách na Slovensku, a taktiež vízií v jej čo najefektívnejšiu výučbu. Autorka sa sústreďuje na implementáciu mobilných technológií, metodike výučby CLIL, používaniu autentických materiálov vo výučbe, a taktiež neopomenie zakomponovaniu humoru do hodín AJ. Analýza spomínaných aspektov sa nesie v duchu princípov učenia zameraného na študenta (learner-centred teaching) a humanistického vyučovania.

Kľúčové slová: Mobilné technológie, mobilné aplikácie, CLIL, autentické materiály, humor vo výučbe, angličtina ako cudzí jazyk, univerzitné prostredie, Slovensko.

Introduction

Nowadays, everything is just “one click away“. We can connect with international colleagues and friends across the ocean in a few seconds and find the answers to our issues very easily. Mobile devices bring us closer to one another, so why not implement this aspect into our teaching? Research in the field suggests that mobile technologies are interactive and can be personalized (Klimová, 2017; Kacetl, Klimová, 2019) when teaching foreign languages. Another aspect is that CLIL methodology is based on mixing mother and foreign language in a given ratio when teaching specific content. Moreover, as educators, we should use authentic teaching content based on the real language to expose our learners to as many native-like materials as possible. Simultaneously, we should not neglect the fun part of learning, and therefore, EFL teachers should bring humour into the classes so learners can have a positive connection with learning a foreign language. These are the current trends in teaching the English language at the university level in Slovakia that this paper considers in the following sections and uses a method of analysis. Every trend is taken into consideration of learner-centred teaching which places a learner in the middle of the educational processes where his needs, interests, and calling is taking in the first place (Nunan, 2012; Weimer, 2013). In the Slovak context, this humanistic approach is one of the main interests of the scholar work of Zelina (1993, 2011), Zelinová – Zelina (1997), Lojová (2002a, 2002b, 2011), and Gogova (2018).

Mobile technologies and mobile apps in teaching English

The current pandemic situation has prompted us to use online technology to connect with students and bring them quality educational experiences as a substitute for the face2face classes. As Godiš (2020) notes, this decade shows us how the future of education may look like on one hand, but on the other, it emphasizes schools' lack of preparation (old version of programs, unavailability to afford paid applications for teaching, and a low internet connection to name few). All of these aspects create a challenge that needs to be resolved in soon. One of the ways how to fight this challenge is to incorporate mobile technologies as a part of the blended learning for students. Mobile technologies have the following characteristics according to Mehdipour and Zarehkafi (as cited in Klimova, 2017, p. 1095):

- Portability
- Individuality
- Unobtrusiveness
- Availability
- Adaptability
- Persistence
- Usefulness
- Usability

The theoretical framework of researching mobile phones and their apps in language education belongs to the umbrella of Mobile Assisted Language Learning (MALL) (Godwin-Jones, 2011; Kukulska – Hulme, 2018; Klimová, 2019) that has become popular to research in the last two decades

Benefits and limitations of mobile phones and their apps

Klimova (2017, p. 1097) identified the following benefits and limitations of using mobile phones and their apps in foreign language education:

Benefits:

- Increased motivation to study English;
- Improved learner performance, specifically in the area of vocabulary;
- Personalized language learning;
- Interactivity of language apps;
- Diversity of resources;
- Collaboration and autonomy of learning of EFL.

Limitations:

- A lack of internet connection;
- A small screen size;
- Limited battery life;
- A lack of pedagogical justifications;
- High cost of device;
- A lack of human contact.

Current research of MALL

Many studies are being conducted on MALL or m-learning mainly in Saudi Arabia and Indonesia. In the Slovak context, Zamborova (2020a) facilitated a research project using Blinkist, a mobile reading app that summarizes books from renowned authors in different fields of interest such as business, psychology, history and self development, etc. into 15 minutes reads or audio versions. Zamborova developed a protocol for completing book analyses and

rubrics for book assessments the students followed throughout the semester. Even though the statistical analysis did not show a significant difference, the SWOT analysis based on the focus group interview shed a positive light that working with the app was welcomed by the students (Zamborová, 2020b).

Content language integrated learning (CLIL)

The innovative teaching method CLIL emerged in Slovakia shortly after 2000. It is based on the principle of mixing the mother and the foreign language (its maximum ratio 50%) within a lesson to meet content and language objectives (Pokrivčáková, 2013; Hanesová, 2015). It is topical as language teachers at non-philological universities have to create their own teaching materials to combine the content and language input (Štefková, 2019). The reasons for using CLIL are presented in Pokrivčáková's 2013 work (p. 18) where she emphasizes that

- learners are involved in contextualised tasks;
- they use the foreign language in meaningful communication and natural conditions (they really communicate, they do not use the language in artificially elicited situations);
- their primary attention is focused on the content of communication rather than on the foreign language they want to use for communication. This significantly removes their potential fear of errors and brings them closer to real-life conditions of communication;
- application of integrated approaches requires that pupils must use their life and school experiences (including interdisciplinary knowledge);
- intensive development of more than just foreign language communication competences. Intercultural, aesthetic, etc. competence are expected as well.

The important aspect of the CLIL methodology is 4 Cs: cognition, content, culture, and communication (Coyle, 2010 cited in Štefková, 2019). They are intertwined; however, the first two Cs are connected with the content and the other two Cs are with the language. As Picture n.1 in the appendix portrays, cognition stems from creativity, higher-order thinking, and knowledge processing; content is based on integrating knowledge/cognition across the curriculum; culture is interpretation and understanding of the significance of language; and communication is the principles for mediating ideas, thoughts and values (Meyer, 2010; Ruiz De Zarobe, 2013).

Authentic materials in teaching English

The modern English class aims to bring as many native-like materials to the activities to evoke authentic situations to prepare students for a real life within an English-speaking context. Not every student has a chance to travel abroad to an English-speaking country; however, a creative teacher with the help of contemporary coursebooks can play a huge part in incorporating authentic language and situations portraying the culture of English-speaking countries.

The main aim of the authentic materials is to simulate the real world in the classroom to develop communicative competence, with “the expectation that exposing students to the language of the real world will help them acquire an effective receptive competence in the target language“ (Guarrento, Morley, 2000, p. 347). Therefore, Repka claims (1997) that the principle of authenticity is part of communicative teaching, which emphasizes the greatest proximity to reaching real communication. The difference between authentic and non-authentic materials is that the former is written for native speakers and its main function is informative. The latter is processed for teaching and its function is educational (Homolova, 2013). Research suggests that authentic materials are more appropriate for advanced L2 readers than

pedagogically modified texts (Beresova, 2015). The reasons for choosing authentic materials include the following:

- Learning is enhanced by the use of texts of particular interest in a class.
- There will be an increase in the variety and spontaneity in classes that introduce authentic materials.
- Exposure to a variety of vocabulary and structures will occur.
- Students will capitalize on their prior cultural and schematic knowledge to contrast target situations and genres with those of their own culture (Larimer as cited in Homolova, 2013, p. 8).

Current Business English are provided material from native speakers in that students are introduced to native-like phrases, idioms and expressions through listening and/or reading activities. The material may seem tricky at the beginning; however, when a student is open and accepting, he can have a smooth transition to sounding more native-like and have an irreplaceable experience of learning a real authentic language. However, some teachers may argue with following challenges when using authentic texts, and according to Homolová (2013, p. 10), a) authentic material contains more difficult language than the actual level of students; b) grammatical and stylistic rules are often not kept, so this text is not the best example for the students; c) it requires more time-consuming prep for teachers; d) an ongoing lack of a suitable text for different age and knowledge groups and problems with their copying rights.

Despite the mentioned challenges, we see more pros than cons for implementing authentic materials at universities in Slovakia, as they comply with the skills needed for 21st century where English is a must to have a B2 proficiency level. It may also sound stressful for teachers to have higher demands on their prep time; however, they can also benefit from it most as well.

Aspects of humor in the English class

Humor is an irreplaceable and specific component of each culture. Humor eases the heaviness of problems and people reach out to alleviate stress. Through its main characteristics, as described in Gogová (2017, pp. 20-21), humor establishes social hierarchy, status and order, which helps to form group identity and strengthen mutual group relations (support the feeling of being closer to members of the group). It is also an expressional tool communicating emotions, attitudes, and/or opinions on a given reality to ease the seriousness of a situation or overcome barriers in interrelations, as it is a form of pleasant emotional experience. On the other hand, it might have a negative impact as one might be a victim of a joke.

From the social and personal perspectives, Ziv (as cited in Gogová, 2017, p. 21) developed his own classification system based on the specific functions in society:

1. It relaxes social tension,
2. It is a form of social criticism,
3. It strengthens allegiance to a group,
4. It is a form of protection against negative emotions such as fear and anxiety,
5. It is a form of intellectual game.

Gogová (2020) demonstrates common use of humour as a part of the midterm assignments of students. They were asked to create an audio assignment with free will on the details. Out of 10 videos, 8 used aspects of humour in different parodies of comedies, soap operas, fairy tales, or ads. Gogova (2020, p. 24, translated) says that final midterm assignments pointed out to the reality that using humour in the educational process is natural for students and often a desired phenomenon. As seen, humour plays an important role in the classroom. Here question raised – how much humor is appropriate and well-aimed. Studies suggest that it contributes to the good working atmosphere in the class.

Thanks to its ability to eliminate social barriers, create a positive climate in the school environment or motivate to achieve educational goals, it can be used as a suitable educational tool in the academic environment (Gogová, 2020, p. 25 translated)

Conclusion

In these changing times of “the new normal” caused by the pandemic, we face challenges with the best technological input delivered to our students, but we still hold a humanistic perspective on teaching. Mobile-assisted language learning suits the needs of digital natives who were born in a decade full of technological advances. We should bear in mind that the MALL approach calls for thoughtful implementation of mobile technologies and apps and is still in process of developing of pedagogical implementations into everyday teaching practice. When looking at CLIL, we may see a developed methodology based on combining content in the target and native languages in a given ratio (max. 50 %). In this day and age, our students need to develop the 4Cs – cognition, content, culture, and communication more than ever. Authentic materials, on the other hand, are definitely something that may get our students closer to advancing their proficiency level without crossing the borders of a country. The way teachers apply it should be thoughtful and well-planned. The last aspect, which should not be neglected, is the use of humor in the class, as it strengthens the group affiliation as well as eases tense situations. We see all the mentioned trends as positive toward the enhancement of better performance and language development of students, but we should have structured well-planned learning content with specific goals to develop a holistic student within a humanistic learner-centred approach.

These are often expressed as the '4Cs' (cited in Meyer, 2010; Ruiz De Zarobe, 2013):



Picture n. 1: 4 Cs of CLIL methodology

Literature

- DANIEL, M., ZAMBOROVÁ, K. 2015. Exploring English instruction in the mathematics classroom: A view of current pedagogy in the United States and Slovakia. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*. [CD-ROM]. Bratislava: Z-F LINGUA, pp. 133 – 147.
- GODIŠ, T. 2020. Využitie mobilných aplikácií a programov vo výučbe druhého cudzieho jazyka. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. [elektronický zdroj] Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, pp. 89 – 105.
- GODWIN-JONES, R. 2011. Emerging Technologies. Mobile Apps for Language Learning. In: *Language Learning & Technology*, vol. 15, č. 2, pp. 2 – 11.
- GOGOVÁ, L. 2017. Humor ako súčasť sociálnej klímy v triede. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie VI* [elektronický zdroj] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 18 – 26.
- GOGOVÁ, L. 2018. Osobnosť žiaka v kontexte tvorivo-humanistického prístupu ku vzdelávaniu. In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie* [elektronický dokument] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 32 – 44.
- GOGOVÁ, L. 2020. Pozitívne aspekty humoru. In: *GOGOVÁ, L. (Eds.) Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie IX* [elektronický dokument] Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 19 – 28.
- GUARIENTO, W., MORLEY, J. 2001. Text and task authenticity in the EFL classroom. In: *ELT Journal*, vol. 55, č. 4, pp. 437 – 353.
- HANESOVÁ, D. (Eds.) 2015. Challenges in Language Education. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 298. 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019), pp. 354 – 357.
- Together to Be a Better CLIL Teacher*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- KLIMOVÁ, B. 2017. Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. In: *Educ Inf Technol*, vol. 23, č. 3, pp. 1091 – 1099.
- KLIMOVÁ, B. 2019. Impact of Mobile Learning on Students' Achievement Results. In: *Education Sciences*, vol. 9, č. 90. Available on: <https://doi.org/10.3390/educsci9020090>
- KUKULSKA-HULME, A. 2018. Mobile-assisted language learning. In: *CHAPELLE, C. (Eds.) The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
- LOJOVÁ, G. 2002a. Prístup zameraný na žiaka vo vzdelávaní učiteľov CJ. In: *Vyučovanie cudzích jazykov na základných školách*. Trnava: Pedagogická fakulta TU, pp. 115 – 120.
- LOJOVÁ, G. 2002b. Learner-centred teaching of grammar at secondary schools. In: *EFLT – teacher or learner centred?* Prešov: Prešovská univerzita, pp. 66 – 70.
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portal.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2013. *CLIL Research in Slovakia*. Hradec Králové: Gaudeamus Hradec Králové.
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP.

- MEYER, O. 2010. Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In: *EISENMANN, M., SUMMER, T. (Eds.) Basic issues in EFL-teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, pp. 295 – 313.
- NUNAN, D. 2012. *Learner-centred English Education*. NY & UK: Routledge.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. 2013. CLIL implementation: From policy makers to individual initiatives. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, č. 3, s. 231 – 243. Available on: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>
- ŠTEFKOVÁ, J. 2019. CLIL v tvorbe vyučovacích materiálov. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI* [elektronický zdroj] Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, pp. 245 – 253.
- ZAMBOROVÁ, K. 2020a. Enhancing English Language Skills. Using an App for Reading and Listening. In: *Cudzie jazyky v premenách času*, vol. X, 2020, p. 515.
- ZAMBOROVÁ, K. 2020b. Mobilné aplikácie na čítanie jako súčasť výučby odborného anglického jazyka na VŠ na Slovensku. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. [elektronický zdroj] Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, pp. 382 – 388.
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS.
- ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum.
- WEIMER, M. 2013. *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. CA: Jossey Bass.

Kontakt:

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
Slovensko
Emailová adresa: katarina.zamborova@euba.sk

AUTENTICKÝ MATERIÁL AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA ZRUČNOSTI ČÍTANIA S POROZUMENÍM

AUTHENTIC MATERIAL AS A TOOL OF READING COMPREHENSION IMPROVEMENT

KATARÍNA ZIMMERMANNOVÁ

Abstrakt

Autorka v príspevku predstavuje pripravované skriptá pre odborný jazykový kurz MEPA, ktorý je zároveň študijným materiálom aj pre poslucháčov Akadémie Policajného zboru v Bratislave pre predmet Špecializovaná príprava – nemecký jazyk. Príspevok je venovaný predovšetkým využitiu autentického textu vo výučbe nemeckého jazyka. Zároveň poskytuje stručný popis metodiky, ktorá bude využitá vo vyučovacom procese, a to predovšetkým s cieľom rozvíjať čítanie s porozumením ako jednu zo základných zručností, ktoré sú potrebné pri štúdiu jazyka.

Kľúčové slová: učebný materiál, autentický text, terminológia, metóda, čítanie s porozumením, výučba.

Abstract

The author deals with the upcoming lecture notes for the professional language course MEPA as well as for the students of the subject Specialized preparation regularly conducted at the Academy of the Police Force in Bratislava. This paper is devoted to authentic texts in German language used within the teaching process as a tool aimed to improve the ability of students to read with comprehension. The article also introduces the methodical outline as being used in teaching process.

Keywords: teaching material, authentic text, terminology, method, reading skills, teaching.

Výučba cudzieho jazyka v odbornom kurze

Vyučovanie cudzieho jazyka (v našom prípade na škole bezpečnostno-právneho zamerania) si vyžaduje určitú nomenklatúru a reflektuje aktuálne potreby praktického výkonu. Na základe tejto požiadavky sa už niekoľko rokov uskutočňuje na Akadémii Policajného zboru v Bratislave odborný jazykový kurz pre účastníkov aktivít MEPA (Stredoeurópskej Policajnej Akadémie). Pri realizácii odborného jazykového kurzu sme zohľadňovali viacero faktorov. Prvým z nich bola cieľová skupina – účastníci aktivít MEPA. Druhým faktorom bolo zameranie kurzu – jeho obsahová náplň. V priebehu minulých rokov bola obsahová náplň kurzu venovaná predovšetkým téme, ktorá bola zároveň aktuálnou problematikou riešenou na Stredoeurópskej Policajnej Akadémii v danom roku. Podľa T. Hutchinsona a A. Watersa (1987, s. 13 – 14) by akýkoľvek kurz mal byť založený na analýze potrieb a požiadaviek cieľovej skupiny, pre ktorú je kurz určený (Hutchinson, 1996). Na tomto mieste treba poznamenať, že aktualizovaný kurz takisto reflektuje najnovšie požiadavky praxe.

Analýza potrieb ako nástroj pri tvorbe odborného jazykového kurzu bola zameraná okrem iného aj na zistenie záujmu o účasť na vzdelávaní v tomto kurze, zistenie predstáv a cieľových požiadaviek účastníkov a pod. Jej účelom bolo zistiť a špecifikovať predovšetkým potreby cieľovej skupiny účastníkov kurzu a na základe zistených skutočností zostaviť reálny plán vzdelávania v odbornom jazykovom kurze. Pokiaľ ide o cieľové požiadavky, vo všeobecnosti ich môžeme rozdeliť do troch typov. Prvým z nich je to, čo učitelia sa potrebujú vedieť na to, aby bol schopný vhodne reagovať v cieľovej situácii. V našom prípade

komunikovať v cudzom jazyku. Druhým typom je to, čo už učiaci sa ovláda, čo zvládol doteraz a odkiaľ je nevyhnutné začať, aby sa dostal na cieľovú úroveň ovládania cudzieho jazyka. Tretím typom je osobná motivácia a pohnútky učiaceho sa (Hutchinson, 1996).

Požadovaná vstupná jazyková úroveň účastníkov je B2 (podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky) a overovala sa vstupným testom. Táto úroveň predpokladá, že študent rozumie hlavným myšlienkam zložitejších textov s konkrétnymi aj abstraktnými témami, v oblastiach svojej špecializácie rozumie aj odborným diskusiám. Dokáže sa dorozumieť natoľko spontánne a plynulo, že je schopný viesť normálny rozhovor s rodeným používateľom jazyka bez toho, aby to výrazne zaťažovalo obidvoch hovoriacich. Dokáže sa zrozumiteľne a detailne vyjadriť k širokému okruhu tém a uviesť výhody a nevýhody rozličných možností.

Na základe nedávnych požiadaviek z praxe sa kurz koná dvakrát ročne, a to v decembri a v júni a je ukončený písomnou a ústnou skúškou. Vyučovanie cudzieho jazyka v odborných kurzoch si vyžaduje určitú nomenklatúru a samotné vyučovanie má umožniť študentovi rozvíjať komunikatívnu kompetenciu, ako to vyplýva z anglického názvu (English for specific purposes – ESP) pre oblasť používania jazyka na špecifické účely. Používanie jazyka je podmienené jednak ovládaním príslušného cudzieho jazyka a jednak vedomosťami z príslušného odboru (Binderová, 2010).

Odborný jazyk

Z požiadaviek praxe zároveň vyplynula nevyhnutnosť aktualizácie učebného materiálu, ktorý v súčasnej dobe nereflektuje realitu. Novovytvorené skriptá od autoriek Katarína Zimmermannová a Andrea Dobiášová s názvom MEPA Kursbuch pozostávajú z ôsmich lekcí, z ktorých každá je zameraná na inú oblasť bezpečnostno-právnej praxe. Každá z lekcí má rozsah 5 až 8 strán. Zameranie lekcí reflektuje požiadavky praxe, ťažisko obsahového zamerania predstavuje odborná terminológia z oblasti jednotlivých policajných služieb, a to:

- všeobecnej kriminality,
- počítačovej kriminality,
- dopravných nehôd,
- cezhraničnej kriminality,
- obchodovania s ľuďmi,
- násilnej kriminality,
- ekonomickej kriminality,
- drogovej kriminality.

V každej lekcii sa nachádza úvodný popis o obsahu lekcie, nová terminológia, texty a rôzne cvičenia. Vo výučbe zároveň vzniká priestor na prácu s doplnkovými materiálmi ako napríklad využívanie rôznych on-line videí a aktuálnych príspevkov o daniach vo svete.

Pri tvorbe jednotlivých lekcí sa autorky zamerali na terminológiu, odborný jazyk. Podľa H. Felbera pod pojmom odborný jazyk rozumieme súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v oblasti vymedzenej okruhom istej profesie – vedným odborom (Felber, 1986).

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). 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 (Binderová, 2010).

Nové trendy vo výučbe cudzieho jazyka kladú dôraz na komunikačnú kompetenciu a využitie cudzieho jazyka v kontexte reálnej komunikácie. J. Dolník uvádza, že tento pojem zaviedla pragmlingvistika, ktorá sústredila pozornosť na reálneho používateľa jazyka a jeho schopnosť používať vhodné jazykové prostriedky v istej komunikačnej situácii (Dolník, 1999). Pojem *komunikačná kompetencia* či *jazyková kultúra* objasňuje V. Obert 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*“ (Obert, 2003).

Z analýzy potrieb vyplynula cieľová požiadavka dosiahnuť úroveň plynulej komunikácie v nemeckom jazyku, schopnosť efektívne komunikovať v rámci určených odborných tém. Súvisiaci pojem *komunikačná kompetencia* by sme mohli všeobecne definovať ako primerané a vhodné využívanie jazyka v konkrétnej situácii. Jazyk, ktorý používame v písomnej a ústnej komunikácii sa líši v závislosti od situácie, v ktorej ho využívame. Ak sa teda používanie jazyka líši v každej situácii, je možné konkrétne definovať každú situáciu a na základe toho vypracovať základné požiadavky pre kurzy so špecifickými účelmi. Podľa A. Zelenkovej možno základný cieľ odbornej jazykovej prípravy všeobecne stanoviť tak, aby študenti (komunikanti) dosiahli komunikačnú kompetenciu adekvátnu špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom sa pohybujú a komunikujú (Zelenková, 2015). Blaško definuje komunikačné zručnosti ako pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom a cudzích jazykoch. Mať komunikačné kompetencie znamená porozumieť a interpretovať myšlienky, pocity a informácie v ústnej a písomnej podobe a zapojiť sa do komunikácie v rôznych vzdelávacích, pracovných a životných situáciách, aj v cudzích jazykoch (Blaško, 2009).

Podľa M. Byrama by výučba jazyka mala tvoriť platformu pre dialóg a spoločné úsilie zmiernenia rozdielov. Aby sme mohli efektívne komunikovať, musíme jazyk nielen dobre ovládať, ale vedieť ho použiť vhodne podľa situácie, daného rečového kontextu a s ohľadom na kultúrne prostredie, sociokultúrny kontext (Byram, 1998). Prikláňame sa k názoru, že „vymieňať si názory, navzájom sa počúvať a spontánne dopĺňať informácie, zdôvodňovať stanoviská, viesť konštruktívny rozhovor, kooperovať, to sú formy aktivity, ktoré by mali byť samozrejmom súčasťou vyučovacej hodiny. Stále však platí, že väčšiu časť vyučovacej hodiny pokrýva verbálna aktivita učiteľa a menšiu časť tvorí aktivita žiakov. Preto je nutné prehodnotiť didaktické metódy a formy práce so žiakmi tak, aby boli v popredí aktivizujúce metódy a aktívna činnosť žiakov“ (Skalková, 2007).

Autentický materiál ako nástroj rozvoja zručnosti čítania s porozumením

Zvyšovanie úrovne vyššie uvedených kompetencií patrí medzi ciele odborného jazykového kurzu. V rámci výučby novej terminológie sme využili možnosť práce s autentickým materiálom, ktorý je zastúpený v každej z lekcií. Nespornou výhodou využitia autentického textu vo výučbe je fakt, že takýto text ponúka „kontakt s jazykovou realitou“.

Jedným z kľúčových pojmov tohto príspevku je čítanie s porozumením, definované ako receptívna jazyková zručnosť (angl. *receptive skill*). Prikláňame sa k názoru, že čítanie je pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces (Zápotočná, 2009). Zápotočná definuje pojem čítanie aj v rovine analyticko-syntetickej, kde čítanie predstavuje ako proces zrakovej analýzy písmen, ktoré sa po priradení zodpovedajúcim hláskam syntetizujú do slabík, slov a napokon viet.

Naučiť sa čítať s porozumením efektívne si vyžaduje zvládnutie, resp. osvojenie si, viacerých foriem a techník čítania. Porozumieť prečítanému textu znamená vedieť vyhľadávať informácie, selektovať ich, integrovať, syntetizovať, určiť hierarchiu, vedieť ich použiť v

rôznych situáciách (Gregorová, 2011). Na popisanie procesu čítania v cudzom jazyku potrebuje učitelia sa rozpoznať – hlásky, slová, výslovnosť, porozumieť významu slov.

Z metodologického hľadiska rozlišujeme viaceré formy čítania: tiché a hlasné čítanie (zdokonaľuje techniku čítania, čítajúci si precvičuje akcentovanie slov, intonáciu, moduláciu hlasu, tempo reči), čítanie s dôrazom na rolu (dialogizované čítanie), kritické čítanie (kedy text podlieha hodnoteniu), tvorivé čítanie (čítanie s cieľom tvoriť úlohy a potom ich riešiť). Gavora a Zápotočná zaraďujú medzi ďalšie techniky čítania aj: horizontálne, lineárne čítanie a rôzne formy zvyčajne rýchlejšieho nelineárneho, vertikálneho, tzv. vyhľadávacieho čítania. V anglicky písanej odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s alternatívnymi termínmi, napríklad „*top-down reading*“ a „*bottom-up reading*“. K formám nelineárneho čítania môžeme zaradiť aj tzv. „*skimming*“, počas ktorého hľadáme hlavné, dôležité myšlienky, tematické kľúčové vety (rýchly prehľad graficky odlišných segmentov textu, respektíve väčšieho objemu textu pre získanie prvotnej informácie o jeho obsahu) alebo tzv. „*scanning*“ kde hľadáme v texte konkrétne informácie (rýchle vyhľadanie explicitnej informácie). K ďalším formám čítania patrí napríklad extenzívne čítanie alebo intenzívne čítanie pre zistenie detailnej informácie (Gavora, Zápotočná, 2001, s. 1).

Pre potreby príspevku uvádzame príklad rozvoja zručnosti čítania s porozumením - autentický text z lekcie Verkehrsunfall (dopravná nehoda) zo skriptu MEPA Kursbuch:

Základným predpokladom efektívneho osvojenia si terminológie sú vhodne zvolené cvičenia. Autori skriptu sa pridržovali schémy pre/while/after reading – cvičenia pred/počas/po čítaní textu. Cvičenia určené pred čítaním textu majú za úlohu motivovať učiacich sa, pripraviť ich na nasledujúci text, ozrejiť im základnú terminológiu, ktorá sa nachádza v texte (využitím synonym, antonym, definície a pod.) Úlohou týchto cvičení je pripraviť učiacich sa na nadchádzajúci text a pomocou niekoľkých informácií im zjednodušiť porozumenie textu. Príklady cvičení z fázy pred čítaním textu, ktoré sa nachádzajú v odborných skriptách pre jazykový kurz MEPA:

A) študenti majú za úlohu odpovedať na otázky:

Beantworten Sie die Fragen:

1. *Was verstehen wir als Polizeiliche Maßnahmen am Unfallort? (Čo chápeme pod pojmom policajné opatrenia na mieste nehody?)*
 - *Nennen Sie (Vymenujte)*
 - *Verkehrsunfällen mit Personenschaden (dopravné nehody so stratami na ľudských životoch)*
 - *Verkehrsunfällen mit Sachschaden (dopravné nehody s vecnou škodou)*
2. *Was droht bei einem Verstoß gegen die Promillegrenze? (Aká je sankcia za priestupok pod vplyvom alkoholu?)*

B) Úvodná diskusia, ktorá na základe predchádzajúcich osobných skúseností študentov navodí dojem „už známeho“:

Diskutieren Sie: Welche Ursachen führen häufig zu Verkehrsunfällen?

Úlohou cvičení určených počas čítania textu je udržať študentov motivovaných a sústredených počas čítania textu, napríklad:

A) Dopĺňanie slov do textu počas čítania. V našom prípade ide o pomerne nenáročný text. S ohľadom na nenáročnosť textu sme zaradili medzi cvičenia počas čítania tento typ:

Füllen Sie die Lücken aus:

Zunächst ging man davon aus, dass es sich um einen mit mehreren Personen handele, da man ebenfalls einen Motorradhelm in der Nähe des Unfallfahrzeugs vorfand, der wurde allerdings durch den aus dem Auto geschleudert. Bei Eintreffen der Feuerwehren aus

Schwerer Verkehrsunfall: Auto überschlug sich und prallte gegen Baum



NIEDER-OHMEN (ol). An diesem Sonntagabend gegen 20.10 Uhr kam es zu einem schweren Verkehrsunfall bei Nieder-Ohmen. Ein 23-Jähriger aus Mücke kam mit seinem Auto von der Fahrbahn ab und prallte gegen einen Baum. Dabei wurde er schwer verletzt und musste mit einem Rettungshubschrauber in ein Klinikum gebracht werden. Wie die Polizei in einer Erstmeldung bekannt gibt, befuhr ein 23-Jähriger mit seinem BMW die K43 von Atzenhain in Richtung Nieder-Ohmen. Am Waldeingang kam das Auto aus bislang unbekannter Ursache nach rechts von der Fahrbahn ab, überschlug sich und prallte gegen einen Baum. Zunächst ging man davon aus, dass es sich um einen Unfall mit mehreren Personen handele, da man ebenfalls einen Motorradhelm in der Nähe des Unfallfahrzeugs vorfand, der wurde allerdings durch den Aufprall aus dem Auto geschleudert. Bei Eintreffen der Feuerwehren aus Atzenhain, Bernsfeld und Nieder-Ohmen mit 55 Einsatzkräften, fand man den Fahrer im Unfallwrack eingeklemmt vor. Mit Hydraulischem Rettungsgerät wurde er von den Einsatzkräften aus dem Wrack befreit. Er wurde im Anschluss mit schwersten Verletzungen durch einem Rettungshubschrauber in ein Klinikum geflogen. Am Auto entstand ein Total Schaden.

Obrázok č. 1 Pripravovaný učebný materiál

Atzenhain, Bernsfeld und Nieder-Ohmen mit 55, fand man den Fahrer im eingeklemmt vor.¹

Posedná fáza je zameraná na to, aby si študenti precvičili práve nadobudnuté poznatky, jej úlohou je posilniť vedomie o „práve osvojenej terminológii“. Zaradili sme sem cvičenia:

A) pravda/nepravda

1. Morgenfrühe am Sonntagabend kam es zu einem Verkehrsunfall. R/F
2. Zwei Autos sind frontal gegeneinander gekracht. R/F
3. Der 23-Jähriger hat mit dem Handy hantiert, deshalb prallte er gegen einen Baum. R/F
4. Der Fahrer konnte nicht aus dem Fahrzeug aussteigen. R/F
5. Am Fahrzeug entstand nur geringfügiger Schaden. R/F

B) hľadanie synonym

Finden Sie Synonyme für die Wörter.

prallen freigesetzt

¹ Cvičenie sa nachádza v originálnom texte.

der Aufprall *eingekellt*

C) Prerozprávanie príbehu vlastnými slovami, avšak s využitím novej terminológie.
Ohne Zeugenaussagen kann ein Unfallhergang oft nicht nachgewiesen werden. Erzählen Sie über den Unfall als Augenzeuge. Benutzen sie folgende Verben: verletzen, prallen, schleudern, klemmen.

Záver

Príspevok je venovaný novým učebným skriptám, ktoré sú určené pre potreby výučby nemeckého jazyka v odbornom jazykovom kurze MEPA, a predovšetkým využitiu autentického materiálu. Mnohí učitelia cudzieho jazyka nepovažujú autentický materiál za integrálnu súčasť svojich hodín a ich výhrady voči takémuto materiálu by sme mohli podľa Homolovej sumarizovať takto:

- autentický materiál obsahuje ťažšie jazykové prostriedky, ako je úroveň žiakov.
- Gramatické a štylistické pravidlá sú často porušené, takýto text je zlým príkladom pre žiakov.
- Práca s autentickým materiálom, hlavne príprava vhodných učebných úloh, je omnoho ťažšia na prípravu učiteľa.
- Stále pretrváva nedostatok vhodných textov pre rôzne vekové a vedomostné kategórie a problém s ich rozmnožovaním (Homolová, 2003).

Avšak pridrievame sa názoru, že napriek nevýhodám by mal autentický materiál tvoriť súčasť vyučovacieho procesu, a to najmä z dôvodu kontaktu s „reálnym jazykom“, keďže absolventi odborného kurzu MEPA sa zúčastňujú aktivít s rodenými hovoriacimi a kontakt s „reálnym jazykom“ je v tomto prípade nevyhnutnosťou.

Literatúra

- BINDEROVÁ, M. 2010. *Práca s odbornými textami vo vyučovaní anglického jazyka v podmienkach Akadémie PZ*. Dizertačná práca. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 21 – 28.
- BYRAM, M. ET AL. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP.
- BLAŠKO, M. 2009. *Úvod do modernej didaktiky I*. [online]. Dostupné na: [online:http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310](http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310)
- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul, s. 153.
- FELBER, H. 1986. Všeobecná teória terminológie. In: *Kultúra slova*, roč. 20, č. 5. s. 129.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. 2003. Modely a úrovne gramotnosti. In: *Gramotnosť, vývin a jej možnosti didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 1.
- HOMOLOVÁ, E. 2003. Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- HUTCHINSON T. a kol. 1996. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 13 – 14, 54 – 57.
- OBERT, V. 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, s. 110.
- POŠTOLKOVÁ, B. ET AL. 1983. *O české terminologii*. Praha: Academia, s. 11.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, s. 322.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Didaktika a metodika/Katarína Zimmermannová

ZELENKOVÁ, A. 2015. *Špecifická odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie*.
In: *XLinguae Journal*, volume 8 Issue 1, January, s. 41. Dostupné na:
http://xlinguae.eu/2015_08_01_04.html

Kontakt:

Mgr. Katarína Zimmermannová
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Emailová adresa: katarina.zimmermannova@akademiapz.sk

INTÉRPRETES PARA LOS SERVICIOS PÚBLICOS Y LAS POSIBILIDADES PARA SU FORMACIÓN EN TRES PAÍSES EUROPEOS (ESLOVAQUIA, REPÚBLICA CHECA Y ESPAÑA)

INTERPRETERS FOR PUBLIC SERVICE AND THE OPPORTUNITIES FOR THEIR TRAINING IN THREE EUROPEAN COUNTRIES (SLOVAKIA, CZECH REPUBLIC AND SPAIN)

JANA BELKOVÁ, EVA REICHWALDEROVÁ

Resumen

La multidimensionalidad del tema de la Interpretación en los Servicios Públicos (ISP) viene demostrada por la multitud de investigaciones que existen tanto en el campo de la sociología o la psicología, como en el ámbito de la traductología. Los teóricos se han dado cuenta de la necesidad de profundizar en el estudio de este tema ya que el desarrollo de la ISP no siempre va en línea con la imprescindible profesionalización de esta actividad. En nuestro artículo pretendemos presentar concisamente si existe y cómo es el aprendizaje de los intérpretes en formación para el trabajo en los servicios públicos en tres países: Eslovaquia, Chequia y España.

Palabras clave: interpretación en los servicios públicos, interpretación comunitaria, intérprete comunitario, formación de intérpretes, Eslovaquia, República Checa, España.

Abstract

The multidimensionality of the subject of public service interpreting (PSI) is demonstrated by the profusion of research on it in the fields of both sociology and psychology, as well as translation studies. Though theorists have realized the need to study this subject in depth, the actual developments in PSI are not always in line with the urgent need to professionalize this vital activity. This article briefly examines whether PSI training programs exist in three countries: Slovakia, the Czech Republic and Spain – and if so, what form they take.

Keywords: public services interpreting, community interpreting, community interpreter, interpreter training, Slovakia, Czech Republic, Spain.

Introducción

El hecho de poder trasladarse a un país extranjero y viajar o trabajar en él es un logro y un principio fundamental del funcionamiento de la Unión Europea. A pesar de las restricciones actuales producidas por la amenaza de la pandemia provocada por la Covid-19 y la deceleración global del movimiento internacional, los ciudadanos de la UE o de los países del Espacio Económico Europeo siguen disfrutando de lo estipulado en el artículo 45 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea y reciben el mismo trato que los ciudadanos “nacionales” en lo que respecta al acceso al empleo, las condiciones de trabajo y las ventajas sociales y fiscales. Sin embargo, esta no es la situación habitual de aquellos ciudadanos “menos afortunados” que viven fuera de ese espacio europeo y que por distintas razones deben abandonar su país de forma involuntaria, ya sea por motivos políticos, climáticos, socioeconómicos, familiares u otros.

El tema de la (in)migración viene ligado a cambios que conducen hacia sociedades multiculturales en las que se integran personas que decidieron (o no) vivir en un país ajeno sin conocer la cultura ni la lengua oficial o mayoritaria del país de acogida. En ese momento se inicia, en el mejor de los casos, la colaboración con un intérprete comunitario que debería estar

preparado para solucionar los problemas a nivel lingüístico e intercultural de los (in)migrantes. Dicho intérprete debería ser un profesional formado, aunque no siempre es así, ya que, como indica J. Opalková (2010, p. 3), los intérpretes provienen muchas veces de las mismas familias, sobre todo si se trata de lenguas poco utilizadas en el país de acogida. Con el fin de iniciar y mantener una comunicación básica al menos, a menudo se cuenta con intérpretes no profesionales (a veces hasta menores de edad) y poco competentes que menoscaban el papel de un intérprete profesional; pero en innumerables ocasiones no existe otra opción, porque un intérprete profesional, en tal combinación de lenguas, no está accesible o simplemente “no existe” en el país. Afortunadamente, este tipo de prácticas están cada vez más en desuso y poco a poco aumenta la profesionalización del traductor o intérprete. Y es precisamente el tema de la formación de un intérprete especializado en el trabajo para los servicios públicos el que se aborda en este artículo. De forma analítica intentamos revisar la situación en el campo de la formación de los intérpretes comunitarios en tres países: Eslovaquia, República Checa y España. Nuestro sondeo se centra ante todo en el análisis de la información publicada en Internet (y, por consiguiente, públicamente accesible) que ofrecen diferentes centros universitarios o instituciones específicas. Igualmente indagamos si existen, y en qué forma, las posibilidades de formarse como intérprete para la Interpretación en Servicios Públicos (ISP) realizando diferentes tipos de cursos, másteres u otro tipo de formación teórica o práctica en el área.

Con el fin de obtener respuestas a estas cuestiones, hemos propuesto tres hipótesis que deberían ayudarnos a desvelar el panorama del tema tratado:

- La ISP no está difundida/presente de la misma manera en los países analizados (España, Eslovaquia y República Checa).
- La necesidad de la formación de los intérpretes para la ISP está ligada intrínsecamente a la situación política, social o demográfica de un país concreto.
- Los intérpretes para la ISP, en la mayoría de los casos, no se forman en centros universitarios.

La ISP en el contexto histórico

Existen varias definiciones de la ISP puesto que a este tema se dedican diferentes teóricos, psicólogos, sociólogos y traductólogos, entre los que citamos a: S. B. Hale, C. Valero Garcés, H. Mikkelsen, M. Bowen, R. P. Roberts, I. Čeňková, L. Nakládálová, H. Tužinská, J. Opalková, T. Hrehovčík, M. Smetanová, J. Gabura, P. Gabura, J. Gutvirthová, J. Holkupová, O. Matoušek, C. Giménez, entre otros. Las definiciones de estos autores coinciden, sin mayores alteraciones, en definir la ISP como una interpretación que facilita la comunicación entre diferentes comunidades y servicios públicos (hospitales, oficinas del estado, centros educativos, etc.). Según indica A. Mandysová (2015, p. 108), la demanda de los intérpretes comunitarios, al igual que la necesidad de una interpretación de calidad y correcta desde el punto de vista ético, va en aumento desde los años 70 del siglo pasado y el difícil acceso a este tipo de servicio tiene consecuencias graves tanto para el individuo y toda la comunidad, como para los empleados de las concretas instituciones. Conforme a lo expuesto por A. Corsellis, los intérpretes de los servicios públicos “desempeñan un papel cada vez más importante en las actividades multidisciplinares que están realizando para ofrecer soluciones globales” (2010, p. 6).

El país que podríamos considerar pionero de la ISP es Australia, puesto que el término *community interpreting* apareció por primera vez allí (Hrehovčík, 2013: 91). La misma denominación suele utilizarse tanto en Eslovaquia (*komunitné tlmočenie*) como en la República Checa (*komunitní tlumočení*). En España tomaron por suya, en la mayoría de los casos, la denominación *interpretación para/en los servicios públicos*, pero también encontramos términos como *interpretación social* o *interpretación comunitaria* (Grossi, 2018).

En el año 1978 los EEUU promulgaron una nueva ley sobre los intérpretes comunitarios que sentó las bases para la profesionalización de la ISP. De igual forma, Canadá, que también empezó a recibir oleadas de migrantes, creó *Critical Link International*, un consejo para el desarrollo de la ISP en el año 1992 (Hrehovčík, 2013, s. 92). España se suma a la lista de los grandes países receptores de inmigrantes sobre todo a partir de los años noventa del siglo pasado y esta realidad está directamente relacionada con el interés por “tratar” el tema de la ISP con más seriedad y con un enfoque no solo práctico, sino también académico. Eslovaquia y la República Checa son, en este sentido, bastante diferentes dado que hasta el año 1989 se hablaba muy poco de la inmigración, la emigración era ilegal y los emigrantes y sus familiares eran perseguidos políticamente. A pesar de que ya han pasado más de tres décadas, hoy en día los países que formaban la antigua Checoslovaquia no reciben grandes oleadas de inmigrantes como sucede en otros países europeos o transatlánticos.

La (in)visibilidad de la ISP en el contexto europeo

Aunque la importancia de una comunicación fluida y eficaz entre las autoridades centrales o locales con los migrantes y refugiados es irrefutable, el tema de la formación de los expertos en este tipo de interpretación sigue siendo un fenómeno muy difuminado. La propia Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea que presta servicios de interpretación para los organismos e instituciones europeas más importantes reconoce y confirma en su página web que “los intérpretes de ISP carecen con frecuencia de la formación profesional necesaria, o incluso de acceso a una formación comúnmente reconocida”¹ y por tanto, aunque la ISP no forma parte de su ámbito competencial, ha creado la plataforma del Centro de Conocimiento que sirve como un espacio para compartir información, intercambiar buenas prácticas o hasta establecer normas en el campo de la ISP. Sin embargo, la buena intención no ha traído los frutos deseados y los interesados en una formación más completa dentro de la ISP encuentran la información muy fragmentaria.

En octubre de 2013 fue creada en Bruselas la *European Network for Public Service Interpreting and Translation* (ENPSIT), una asociación internacional de la Comisión Europea que procura unir los órganos jurisdiccionales europeos y los intérpretes para la ISP e intenta dar visibilidad para profesionalizar esta especialidad de la interpretación. Los miembros de la ENPSIT son las agencias de traducción e interpretación, intérpretes y traductores comunitarios, profesores, investigadores, etc.² Sin embargo, la información que ofrece sobre la formación para los intérpretes en servicios públicos dentro de la UE solo es accesible para los miembros suscritos de la asociación.

Como ya hemos indicado, en nuestro estudio vamos a esbozar la situación en la que se encuentra el sector de la formación de los intérpretes para la ISP en tres países europeos: Eslovaquia, República Checa y España. El desarrollo de la ISP está estrechamente vinculado al fenómeno de la migración y esta no se da con la misma intensidad en las distintas regiones del mundo, aun siendo un problema de carácter global. Las diferencias que existen se reflejan también en la materia de nuestro interés y por tanto vamos a intentar describirlas en nuestro artículo.

Situación en Eslovaquia

En general, la interpretación en la República Eslovaca es una disciplina que cuenta con una buena base académica siempre y cuando hablemos en el ámbito de la interpretación de conferencias y de la interpretación jurídica. Sin embargo, la posición de la ISP en este contexto

¹https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/public-service-interpreting/public-service-interpreting-definition-and-context_es

² <http://www.enpsit.org/>

ya no está tan clara. Debido a que Eslovaquia no es un país importante en la recepción de inmigrantes, asilados o refugiados, sino que es más bien un país de tránsito, la necesidad de este tipo de interpretación no es tan remarcable y el mercado se abastece en gran medida con los intérpretes oficiales (también llamados jurados) o con voluntarios que, a menudo, ni siquiera han recibido formación necesaria.

En el año 2018 entró en vigor el Acuerdo Marco sobre la Facilitación de Servicios de Traducción e Interpretación (entre la agencia de traducción e interpretación ACTA y el Ministerio de Interiores de la República Eslovaca)³ que, supuestamente, debería traer “novedades” (o una ¿profesionalización?) en este área ya que, entre otros aspectos, el Ministerio solicita la facilitación de los servicios de traducción e interpretación en el área de la organización de la policía de extranjería, administración pública, sanidad y otros.

También sirve de ayuda para la integración de los extranjeros el Centro de Información para los Migrantes (*Migračné informačné centrum*) que ejerce su labor desde el año 2006 y brinda a los extranjeros servicios de asesoría en el ámbito legal, social, educativo y laboral. El centro respalda a clientes de más de 160 países, organiza cursos de lengua eslovaca y colabora con los mediadores culturales que facilitan el asesoramiento legal, laboral, educativo o social.

En Eslovaquia están en marcha diferentes proyectos dedicados al tema de la migración que cuentan como miembros participantes a los empleados de la Oficina de migración del Ministerio de Interior de la República Eslovaca. La Asociación Eslovaca de Traductores e Intérpretes (*Slovenská asociácia prekladateľov a tlmočníkov*) también organiza actividades dirigidas al desarrollo de esta rama, pero no se trata de actividades dedicadas especial o únicamente a la ISP.

En lo concerniente a las publicaciones relativas al tema de la ISP, es evidente que se trata de un área bastante marginal también desde el punto de vista teórico. En las universidades eslovacas todavía no existe la posibilidad de estudiar interpretación para los servicios públicos como una asignatura universitaria y tampoco se organizan cursos específicos en este campo. Si hay personas (docentes y estudiantes) interesadas en el tema, trabajan más bien como “solitarios” (ocasionalmente colaborando a través de algún proyecto de investigación) y publican los resultados de sus investigaciones de forma individual o colectiva. Uno de los personajes más destacables en esta área es la profesora titular de la Universidad de Prešov J. Opalková que de forma autónoma o colaborando con otros autores (entre ellos, T. Hrehovčík de la misma institución), escribió varias publicaciones sobre el tema. Otro personaje destacado es H. Tužinská de la Universidad Comenio de Bratislava, que escribe sobre este tema en la publicación “Cuestiones de la descripción y la traducción” (*Otázky opisu a prekladu*, 2010). La misma autora participó en el proyecto iniciado por la Liga de los Derechos Humanos escribiendo la publicación titulada “Comunicación con extranjeros: consecuencias jurídicas de interpretación” (*Komunikácia s cudzincami: právne dôsledky tlmočenia*, 2011). La profesora titular M. Štefková de la Universidad Comenio de Bratislava es otra profesional que tiene varias publicaciones sobre el tema en cuestión, como por ejemplo “Formas híbridas de la interpretación jurada o comunitaria” (*Hybridné formy úradného, resp. komunitného tlmočenia*, 2015). En la Universidad Matej Bel de Banská Bystrica los estudiantes de traducción se familiarizan con el tema de la ISP en las asignaturas de carácter práctico como Interpretación simultánea, Interpretación consecutiva o Praxeología para traductores e intérpretes. Los docentes de dichas asignaturas (Z. Bohušová, autoras del presente artículo y otros) también publican estudios puntuales sobre el tema.

³ <https://www.crz.gov.sk/index.php?ID=3448109&l=sk>

Situación en la República Checa

La situación en la que se encuentra la ISP en Chequia es considerablemente diferente a la de Eslovaquia. Existen organizaciones que unen a los intérpretes y traductores (aunque no exclusivamente a los intérpretes comunitarios). Entre ellas podríamos mencionar, por ejemplo, *Jednota tlumočnicků a překladatelů (JTP)*, cuyos miembros asociados son la *Asociace konferenčních tlumočnicků (ASKOT)* y *Česká komora tlumočnicků znakového jazyka (ČKTZJ)*. Desde el año 2004 la organización sin ánimo de lucro *Meta*⁴ desempeña su labor ayudando a los extranjeros a orientarse en el mundo laboral y educativo, realizando cursos de checo y organizando actividades para el público. De esta forma acerca a los extranjeros a un mundo culturalmente distante para ellos. Igualmente, se dedica a la formación de los propios extranjeros para que estos puedan desempeñar en un futuro el trabajo de intérpretes para ISP. En el año 2011 *Meta* lideró, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales checo, el proyecto “Interpretación social en relación con los extranjeros” (Sociální tlumočení ve styku s cizinci) centrado en educar a los futuros intérpretes comunitarios de la comunidad vietnamita, mongola o rusa que viven en la República Checa. En 2014 *Meta* publicó en línea la obra titulada “Intérpretes comunitarios en un torbellino de integración” (*Komunitní tlumočníci ve víru integrace*).

Otras asociaciones civiles como, por ejemplo, la Asociación para el Trabajo Intercultural (*Asociace pro interkulturní práci*) o *InBaze* se asemejan bastante en sus actividades a la organización *Meta*: ofrecen cursos para los empleados interculturales o pedagógicos, dan asesoramiento en el área social o psicosocial, ayudan a las familias con hijos, facilitan servicios de interpretación y en general ayudan a orientarse en el sistema checo.

El centro educativo *CARITAS* organiza desde el año 2013 en Olomouc cursos para los empleados en el ámbito social orientados a la asesoría y asistencia de los migrantes, aunque aparentemente no de forma regular. El curso ofrece 180 horas centradas en los siguientes temas: migración e integración en la República Checa y en la Unión Europea, política y servicios sociales en la República Checa, legislación vinculada con el tema de la migración, competencia intercultural, el papel de diferentes instituciones públicas, ética de la ejecución del trabajo social, interpretación comunitaria y lengua extranjera (los participantes pueden escoger entre tres lenguas – inglés, ruso o vietnamita), seminario dedicado al análisis de diferentes casos concretos, instrucción sanitaria, trato con personas y parte práctica del seminario que abarca la labor directa con los migrantes.

En la República Checa se aborda la ISP también en el ámbito universitario. En concreto, el Departamento de Traductología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Carolina de Praga preparó en el año 2008 un proyecto (en colaboración con el Ministerio de Educación) denominado “Interpretación comunitaria en contacto con los extranjeros y las minorías” (*Komunitní tlumočení ve styku s cizinci a menšinami*). Desde entonces, ofrece un curso de recualificación profesional⁵ que está orientado al público profesional que entra regularmente en contacto con los inmigrantes o grupos minoritarios, es decir: funcionarios del estado, policía, empleados de la sanidad, organizaciones humanitarias, centros educativos, etc., y quiera formarse como intérprete en los servicios públicos. Los interesados se familiarizarán con el tema de la ISP en general, pero sin vinculación a una lengua concreta. Para aprobar el curso el interesado tiene que pasar varios módulos: 1. Ética y etiqueta, 2. Conocimientos de comunicación (cómo llevar una situación de conflicto y estresante), 3. Diferencias culturales, 4. Introducción a la interpretación, estrategias y técnicas de la interpretación, ejercicios memorísticos, 5. Interpretación consecutiva con o sin toma de notas, interpretación a la vista, análisis de texto, 6. Interpretación simultánea sin soporte técnico - interpretación susurrada. De

⁴ <https://meta-ops.eu/>

⁵ <http://www.lingua.ff.cuni.cz/>

los módulos temáticos optativos que son de libre elección podríamos mencionar, por ejemplo: Enseñanza, vida cotidiana, sanidad, sistema político de la República Checa, Derecho de asilo, Derecho laboral, Problemática de los refugiados, Entidades financieras y fiscales, Registros civiles, etc. Los que aprueben con éxito el curso pueden considerarse intérpretes cualificados para ejercer la ISP y pueden trabajar en los servicios públicos. La directora y garante académica del curso es la profesora catedrática I. Čeňková.

En el mismo departamento, los estudiantes de traducción e interpretación pueden profundizar en el tema de la ISP cursando la asignatura Interpretación comunitaria (*Komunitní tlumočení*) I., II., III., IV. o realizar las prácticas de interpretación en organizaciones sin ánimo de lucro o no gubernamentales.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Palacký de Olomouc ofrece un programa de Grado especializado en la ISP: Inglés enfocado en la interpretación y traducción comunitaria (*Angličtina se zaměřením na komunitní tlumočení a překlad*).⁶

Debido a la presencia de asignaturas y cursos universitarios relacionados con el tema en cuestión, en la República Checa encontramos varias publicaciones sobre la ISP de los autores que participan de forma activa en la formación de los profesionales en la ISP, entre ellos podemos citar a I. Čeňková, A. Mandysová, P. Knap-Dlouhá, J. Zehnalová y otros.

Situación en España

Debido a que el tema de la ISP en España está desarrollado a un nivel considerablemente alto y en el presente artículo no vamos a ser capaces de describir todas las actividades que se realizan en este campo a nivel nacional, centramos nuestra atención únicamente en el terreno de la formación académica de los futuros intérpretes para los servicios públicos y esquivamos otros aspectos relativos al tema (proyectos existentes, publicaciones, lista de instituciones y organizaciones especializadas etc.).

Entre los centros universitarios que consideran importante la formación de los intérpretes para la ISP destaca la Universidad de Alcalá de Henares que desde el año 2005 ofrece la posibilidad de estudiar la especialización de Interpretación para los servicios públicos y obtener el título de *Máster universitario en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos*.⁷ Esta oferta abarca varias combinaciones lingüísticas con el español: alemán, árabe, búlgaro, chino, francés, inglés, portugués, polaco, rumano o ruso. El máster tiene una duración de un año académico a tiempo completo o dos a tiempo parcial. Los estudiantes se especializan tanto en traducción como en interpretación para servicios públicos. Entre las asignaturas comunes y obligatorias se incluyen: Comunicación interlingüística, Comunicación institucional con población extranjera: traducción e interpretación en los servicios públicos, Técnicas y recursos para la traducción e interpretación en los servicios públicos. Al mismo tiempo, es obligatorio realizar prácticas en las instituciones públicas. La Universidad de Alcalá ofrece también la eventualidad de participar de forma activa o pasiva en diferentes congresos, encuentros, seminarios o conferencias. Igualmente posibilita efectuar los estudios a distancia o en línea cuyos graduados obtienen el título de *Máster en mediación intercultural e intervención ciudadana*. Desde el año 2014 se publica anualmente la revista *FITISPos-International Journal* en este centro universitario. El personaje clave de la UAH que encabeza la formación y la investigación acerca de la ISP es C. Valero Garcés.

La Universidad de Vigo, aunque no ofrece la especialización de interpretación para la ISP, imparte la asignatura *Interpretación de enlace* en la Facultad de Filología y Traducción; en dicha asignatura los estudiantes pueden obtener los conocimientos básicos acerca de la ISP.

⁶ https://studijniprogramy.upol.cz/nc/obor/detail/anglictina-se-zamerenim-na-komunitni-tlumoceni-a-preklad-maior-2/?tx_vlkstagogory_katalog%5Bcontroller%5D=Obory&cHash=5c767f8254644f34d68a6e1e9f386d8a

⁷ <https://www.uah.es/es/estudios/Comunicacion-Intercultural-Interpretacion-y-Traduccion-en-los-Servicios-Publicos/>

La Universidad Autónoma de Barcelona posibilita la obtención del *Máster en traducción jurídica e interpretación judicial*⁸ que de forma indirecta también está relacionado con la ISP dado que una de las salidas profesionales para los titulados es como “intérprete en comisarías de policía y mozos de escuadra”. Además, en el curso académico 2011/12 la UAB ofrecía también el *Curso en Interpretación en los Servicios Públicos de Cataluña*. Dichos estudios surgieron debido a la escasez de intérpretes profesionales para los servicios públicos (hospitales, escuelas, comisarías de policía, juzgados, etc.) en diferentes regiones catalanas. Los interesados en realizar el curso habían de dominar una lengua extranjera (inglés, francés, chino, árabe o rumano) además del catalán o castellano.⁹

La Universidad de La Laguna ofrece desde 2010 una formación complementaria para aquel que domine idiomas extranjeros y quieran convertirse en *Experto en traducción e interpretación para los servicios comunitarios*. Los interesados tienen que dominar el castellano y deben escoger una o dos de las siguientes lenguas: alemán, francés, inglés, ruso. Según nuestra investigación, dicho título de posgrado dejó de impartirse en 2015 cuando el curso cambió su nombre a *Diploma de especialización en traducción e interpretación para los servicios comunitarios: mediadores lingüísticos*.

Estudios semejantes son ofrecidos también por la Universidad Europea de Valencia, que facilita la obtención del título en *Grado en traducción y comunicación intercultural*. El listado de las universidades españolas que se especializan en mayor o menor grado en la formación de los intérpretes comunitarios lo cierra la Universidad de Salamanca que brinda la posibilidad de obtener el título de *Máster en traducción y mediación intercultural* siempre y cuando el estudiante apruebe las asignaturas de: Aspectos teóricos de la traducción y la mediación intercultural, Análisis del discurso aplicado a la traducción y mediación intercultural, Gestión terminológica y recursos documentales aplicados a la traducción y mediación intercultural.

Conclusiones

La primera hipótesis en la que afirmamos que la ISP no está difundida de la misma manera en todos los países ha quedado corroborada, al igual que la segunda. Este razonamiento viene dado por la situación real del mercado de la traducción e interpretación de cada país y se ajusta a las condiciones de oferta y demanda. Es decir, donde no hay oleadas de migrantes importantes, no hay necesidad urgente de ir mejorando los servicios de la ISP como ocurre en los países donde la migración constituye un problema social de primer orden. Podríamos constatar que Eslovaquia y España representan dos polos opuestos, puesto que España es un país con rica demanda de dicha labor, mientras que en Eslovaquia se trata de un fenómeno aún bastante marginal, incluso en comparación con la República Checa que podríamos situar en el medio. La situación demográfica, social y política de estos países condiciona directamente también la necesidad y exigencia de formar a los intérpretes comunitarios, ya sea en el contexto universitario o a través de asociaciones u organismos que han sido creados con el fin de proporcionar asesoría y ayuda directa a los (in)migrantes o refugiados. Mientras que en España la necesidad es considerable y en la República Checa va en progreso, en Eslovaquia todavía no percibimos esa necesidad con tanta urgencia, aunque de acuerdo con los datos oficiales, el número de extranjeros que viven de forma legal en el país se ha multiplicado por siete desde que la República Eslovaca entró en la UE y actualmente los extranjeros representan el 2,67 % de la población total.¹⁰ Por tanto, consideramos indispensable la formación de los intérpretes

⁸ https://www.uab.cat/web/postgrado/master-en-traduccion-juridica-e-interpretacion-judicial/informacion-general-1206597472083.html/param1-3337_es/param2-2002/

⁹ https://www.uab.cat/web/postgrado/curso-en-interpretacion-en-los-servicios-publicos-de-cataluna-arabe-chino-rumano-ingles-frances-/informacion-general-1206597475768.html/param1-2786_es/param2-2002/

¹⁰ <https://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku.html>

para la ISP en Eslovaquia porque, aunque en menor medida, el país también está transitado y habitado por extranjeros que necesitan ayuda de un intermediador lingüístico y cultural.

La tercera hipótesis en la que suponíamos que la formación de la mayoría de los intérpretes para los servicios públicos no se realiza en el ambiente académico, la verificamos como errónea, dado que nuestra investigación confirma que la formación universitaria se realiza, aunque en distinta medida en los centros universitarios checos y españoles, ya sea en forma de estudio presencial, a distancia, en línea, cursos de postgrado o máster. En Eslovaquia no hay tales tendencias por ahora, aunque muchos docentes universitarios eslovacos sí dedican alguna de sus clases dentro de los cursos de la interpretación al tema de la ISP. Ese hecho se debe, probablemente, a que varios de los docentes ejercen a la vez como traductores e intérpretes jurados y tienen experiencias prácticas con este tipo de interpretación.

El tema de la ISP es muy amplio y no resultó fácil escoger entre tanta información disponible, interesante y útil. En nuestro artículo intentamos hacer una comparación concisa de la situación en la que se encuentra la formación de intérpretes para la ISP en tres países europeos concretos. La elaboración de esta investigación conduce a abrir otros subtemas que, en nuestra opinión, merecerían un estudio más detallado como, por ejemplo, el análisis de la cuestión del papel que tiene el intérprete para la ISP, si ha de actuar como un mero mediador lingüístico, o ha de aclarar la comunicación de forma más minuciosa o si su papel debería acercarse al mediador bilingüe y bicultural o hasta qué punto debería ser el intérprete defensor o ayudante del cliente.

Bibliografía:

- BELKOVÁ, J., REICHWALDEROVÁ, E. 2020. Intercultural aspects in the training of Interpreters for Public Services. In: *Edulearn20 Proceedings*. Valencia: IATED, p. 4469-4475.
- CORSELLIS, A. 2010. *Traducción e interpretación en los servicios públicos. Primeros pasos*, Granada: Editorial Comares, S.L., Traducido por C. Valero Garcés, R. Cobas Álvarez.
- GROSSI, M. E. 2018. *Lingüística Migratoria e Interpretación en los Servicios Públicos: La comunidad gallega en Alemania*. [online] [cit. 10.10.2020] Available on: https://www.researchgate.net/publication/328191885_Linguistica_Migratoria_e_Interpretacion_en_los_Servicios_Publicos_La_comunidad_gallega_en_Alemania
- HALE, S. B. 2010. *La interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada: Editorial Comares, S.L. Traducido por R. Cobas Álvarez, C. Valero Garcés.
- HREHOVČÍK, T. 2013. Komunitné tlmočenie: minulosť, súčasnosť a budúcnosť. In *Zrkadlá translatológie I: Preklad ako nástroj komunikácie*. [online] [cit. 10.10.2020] Available on: http://iptatpresov.weebly.com/uploads/3/6/5/6/3656532/zbornik_a5_1_cast_final.pdf.
- HREHOVČÍK, T. *Teaching Community Interpreting: A New Challenge?* [online] [cit. 10.10.2020] Available on: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/teaching_community_interpreting.pdf
- MANDYSOVÁ, A. 2015. *Metody výuky komunitního tlmočení*. [online] [cit. 10.10.2020] Available on: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Hostova2/subor/Mandysova.pdf>
- OPALKOVÁ, J. 2010. Komunitné tlmočenie ako špecifický druh interkultúrnej komunikácie. In: *Jazyk a kultúra*, 2, 2010 [online] [cit. 10.10.2020] Available on: http://www.ff.unipo.sk/jak/2_2010/opalkova.pdf
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2018. Lingvistická analýza politických komunikátov na Kube. In: *Jazyk a politika – na pomedzí lingvistiky a politológie*, roč. 3, 2018, pp. 417 – 425.

SPIŠIAKOVÁ, M., KITTOVÁ, Z. 2020. Labour Market Requirements for Foreign Language Education with a Focus on Spanish. In: *Advanced Education*, vol. 14, 2020, pp. 29 – 37. Available on: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.196817>

TUŽINSKÁ, H. 2010. *Otázky opisu a prekladu*. Bratislava: Stimul. [online] [cit. 10.10.2020] Available on: https://www.academia.edu/6638198/OT%C3%81ZKY_OPISU_A_PREKLADU

TUŽINSKÁ, H. 2011. *Komunikácia s cudzincami: právne dôsledky tlmočenia*. Bratislava. [online] [cit. 10.10.2020] Available on: http://www.old.hrl.sk/sites/default/files/publications/komunikacia_s_cudzincami_pravne_dosledky_tlmocenia.pdf

Esta comunicación se presenta como parte del proyecto de investigación KEGA núm. 004UMB-4/2019 Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity.

Contact:

PhDr. Jana Belková, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Tajovského 40, 949 01 Banská Bystrica
Eslovaquia
Email: jana.belkova@umb.sk

Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Tajovského 40, 949 01 Banská Bystrica
Eslovaquia
Email: eva.reichwalderova@umb.sk

PREKLADATEĽSKÉ AGENTÚRY NA SLOVENSKU

TRANSLATION AGENCIES IN SLOVAKIA

PAVLÍNA VAŇKOVÁ

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá prekladateľskými agentúrami na Slovensku. Približuje ich fungovanie a tiež služby, ktoré poskytujú. Zameriava sa na porovnanie prekladateľských agentúr a prekladateľov na voľnej nohe a opisuje výhody a nevýhody oboch spomínaných variant. Objasňuje tiež, v čom spočíva úloha Asociácie prekladateľských spoločností Slovenska a upriamuje pozornosť na kompetencie a zručnosti, ktorými by mal prekladateľ disponovať, aby sa na prekladateľskom trhu uplatnil.

Kľúčové slová: agentúra, kompetencie, prekladateľ, proces, služby, Slovensko.

Abstract

This paper deals with translation agencies in Slovakia. It describes their operation, processes and services provided by them. It focuses on the comparison of translation agencies and freelance translators and discusses the advantages and disadvantages of these two variants. It also clarifies the role of the Association of Translation Companies of Slovakia and draws attention to the competencies and skills that a translator should have in order to break through the translation market.

Keywords: agency, competences, translator, process, services, Slovakia.

Úvod

Význam a dôležitosť prekladateľského trhu je nespochybniteľná. Túto skutočnosť potvrdzujú aj čísla – na svete sa dnes nachádza až okolo 25 000 prekladateľských spoločností. Tento priemysel je tiež jedným z najfragmentovanejších sektorov služieb a odhadovalo sa, že v Európe má asi 100 000 pracovníkov na voľnej nohe (na svete okolo 200 000).

Čo sa týka jazykov, medzi ekonomicky najvplyvnejšie patrí angličtina, francúzština, španielčina, taliančina, nemčina, japončina, ale tiež čínština. Prvých päť spomínaných jazykov zároveň predstavuje najčastejšie jazykové kombinácie v preklade.

Prekladateľský trh je veľmi súťaživý, posledné roky však ceny na ňom klesajú. V roku 2008 sa napríklad priemerná cena za slovo pohybovala medzi 0,10 až 0,12 EUR. V krajinách východnej Európy zažíva jazyk a prekladateľský priemysel rozvoj, pretože tam dokážu využiť svoju slabú menu a nízke platové štruktúry tak, že ponúkajú nízke ceny, čím vyradia konkurenciu z hry a pritiahnu tak viac klientov (Leiva Rojo, 2018).

Na základe štúdia literatúry k súčasnej situácii v preklade je naším cieľom priblížiť fungovanie prekladateľských spoločností (resp. agentúr), odhaliť ich črty a objasniť, ako v nich prebieha prekladateľský proces.

Prekladateľské spoločnosti

Prekladateľskú spoločnosť by sme mohli definovať ako organizáciu, ktorej zamestnanci vyhotovujú preklady, či už v rámci spoločnosti alebo u samotného klienta. V prípade, že klient používa špeciálny softvér alebo iné osobitné zariadenie, zamestnanci agentúry môžu preklad realizovať u neho. Takéto spoločnosti ponúkajú širokú škálu služieb a zamestnávajú prekladateľov, technických redaktorov, IT špecialistov, editorov, terminológov, grafické

oddelenie, manažéra ľudských zdrojov či odborníkov v iných oblastiach. Typickými znakmi prekladateľských spoločností sú:

- množstvo poskytovaných služieb,
- rôznorodosť poskytovaných jazykových kombinácií,
- viaceré špecializácie,
- technické vybavenie a rôzne softvéry (platformy a aplikácie),
- proaktívny prístup k obchodu,
- schopnosť implementovať priemyselné procesy,
- množstvo dostupných zdrojov.

Prekladateľské agentúry by sme mohli rozdeliť do troch základných typov:

1. spoločnosti s veľkým obratom zamestnávajúce veľké počty zamestnancov;
2. spoločnosti riadené prekladateľmi, ktorí zároveň vystupujú ako prostredníci medzi klientom a ďalšími prekladateľmi, pričom väčšina práce sa vykonáva interne;
3. spoločnosti, ktorým partneri pomáhajú dodať preklad pre určitú jazykovú kombináciu v jednej alebo viacerých špecializovaných oblastiach.

Okrem prekladateľských agentúr sa môžeme stretnúť aj ďalším typom: webovými agentúrami. Nie sú to prekladateľské spoločnosti, skôr poskytujú služby spojené s webom, ako napríklad lokalizáciu, preklad a dizajn webových stránok. V niektorých prípadoch poskytujú aj prekladateľské služby, vtedy ich možno nazvať prekladateľskými spoločnosťami. Inokedy sa skôr sústreďia na lokalizáciu a tvorbu webových stránok a preklad zverujú do rúk svojim subdodávateľom (jazykovým špecialistom) (Gouadec, 2007).

Sprostredkovateľské spoločnosti

Sprostredkovateľské spoločnosti predávajú preklad ako produkt klientom a nakupujú preklad ako službu od prekladateľov (alebo prekladateľských spoločností), pričom za to poberajú odmeny. Technicky vzaté, aj prekladateľské agentúry sú sprostredkovateľmi, no na rozdiel od sprostredkovateľských spoločností sa zvyčajne zapájajú aj do samotného prekladateľského procesu (pripravujú súbory, robia korektúry a pod.). Klasické sprostredkovateľské spoločnosti sa spoliehajú na externých prekladateľov, ktorí vykonávajú samotnú prekladateľskú činnosť.

Bežné agentúry sa v ničom neodlišujú od sprostredkovateľských spoločností, keď kupujú a predávajú preklady za odmeny bez toho, aby boli akýmkoľvek spôsobom zapojení do prekladateľského procesu. Tie najsofistikovanejšie agentúry sa nachádzajú niekde medzi sprostredkovateľkou a prekladateľskou spoločnosťou. Všetky agentúry majú spoločné nasledovné črty:

- väčšina prekladateľských zákaziek (ak nie všetky) ide od subdodávateľov,
- služby vykonávané v agentúrach (ako napr. manažment, projektový manažment, účtovníctvo, korektúry, príprava zdrojových materiálov, konverzia webových stránok, atď.) nie sú hlavnou súčasťou ich obchodu, aj keď v skutočnosti môžu byť niekedy lukratívnejšie
- ich hlavnú časť obchodu predstavujú služby od subdodávateľov,
- agentúry zamestnávajú len málo prekladateľov,
- majú vždy menej interných zamestnancov (manažér, stáli či dočasní zamestnanci) ako subdodávateľov (Gouadec, 2007).

Ako fungujú prekladateľské agentúry

Typický proces sa skladá z troch fáz: pred prekladom, samotný preklad a po preklade. Poďme sa na ne bližšie pozrieť.

- 1. Pred prekladom.** V tejto fáze sa dávajú dohromady súbory, rozhoduje sa, čo treba preložiť a čo nie, pripravujú sa prekladové pamäte, glosáre, inštrukcie a preklady sa pridávajú jednotlivým prekladateľom.
- 2. Preklad.** Prekladateľ preloží text, aby pritom vhodne odrážal zdroj. Potom môžu nastať tri situácie:
 - prekladateľ povie, že je preklad hotový a je v poriadku (sám to po sebe skontroluje, tzv. self-check),
 - preklad sa pošle inému lingvistovi, ktorý ho skontroluje tak, že ho porovná so zdrojovým textom (tzv. editing),
 - preklad sa pošle inému lingvistovi, ktorý skontroluje len tento daný preklad (čiže cieľový text) (tzv. korektúra).Nakoniec sa uskutoční kontrola kvality pomocou automatických krokov. V tomto bode je možné „vychytať“ drobné chyby, ktoré by sme si voľným okom možno nevšimli (napríklad dvojité medzery, chýbajúca interpunkcia). Túto kontrolu môže vykonať prekladateľ, korektor/editor alebo agentúra.
- 3. Po preklade.** Preklad sa odovzdá klientovi v potrebnom formáte a s vykonaním ostatných potrebných zmien (týkajúcich sa rozloženia, typu písma atď.) (Bussey, 2020).

Prekladateľská agentúra alebo prekladateľ na voľnej nohe?

Ak potrebujeme niečo preložiť, máme v podstate dve možnosti: osloviť prekladateľa na voľnej nohe alebo prekladateľskú agentúru. Prekladateľ na voľnej nohe je jednotliviec poskytujúci služby do určitého jazyka (jedného). Niektorým sa táto myšlienka pozdáva, keďže si môžu vybrať, komu presne zveria svoj text. Niektorí zas uprednostňujú agentúry, ktoré klienta napoja na množstvo talentovaných ľudí prekladajúcich do veľkého množstva jazykov. Obidve možnosti majú svoje výhody aj nevýhody a vybrať si jedno alebo druhé nie je vždy jednoznačné rozhodnutie – závisí napríklad od našich potrieb a tiež finančných možností (Kotoba Translation, 2020).

1. Prekladateľ na voľnej nohe

Medzi výhody prekladateľov na voľnej patria: nižšie náklady, flexibilita a komunikácia. Prekladateľ si účtuje len za preklad (plus daň) a pri väčších projektoch v konečnom dôsledku zaplatíme oveľa menej. Títo prekladatelia majú tiež flexibilnejší rozvrh, preto sa zákazníkom dokážu v prípade potreby prispôbiť, dokonca aj mimo zvyčajnej pracovnej doby. Seriózni prekladatelia však pri veľkom pracovnom zaťažení nie sú schopní vybaviť urgentné objednávky či veľké projekty. Komunikácia s prekladateľom býva často priama, možno s ním hovoriť o všetkých zmenách bez nutnosti spoliehať sa na tretiu stranu. Na druhej strane, niektoré nevýhody spojené s činnosťou prekladateľov na voľnej sú: neistota, možná neskúsenosť a chýbajúca kontrola kvality. Ak sa rozhodneme ísť za takýmto prekladateľom, je potrebné hľadať medzi viacerými, zisťovať si rôzne informácie (ich skúsenosti, vzdelanie, dohodnúť cenu, vysvetľovať detaily projektu a pod.), čo môže byť únavné najmä vtedy, ak potrebujeme text preložiť do viacerých jazykov. Ďalším faktom je, že prekladatelia sú tiež len ľudia a môžu ochoreť alebo riešiť inú závažnú udalosť, čo môže spomaliť prácu na projekte. Preto je vhodné mať záložný plán. A čo ak nie sme spokojní s kvalitou prekladu? Niektorí „profesionáli“ môžu preceňovať svoje kvality. V tomto prípade sme však nútení plne dôverovať skúsenostiam a vedomostiam prekladateľa, preto môže byť niekedy veľmi ťažké zistiť, či je tento prekladateľ naozaj pripravený na svoju prácu (Kotoba Translation, 2020).

2. Prekladateľské agentúry

Výhody: multilingvizmus, kompletný prekladateľský proces, kontrola kvality, dodržiavanie termínov. V agentúrach je do prekladateľského procesu zapojený celý tím, nielen

jednotlivec. Projekty bývajú priradené skúseným prekladateľom podľa požiadaviek klienta. Tím sa stará o celý proces (príprava súborov, preklad, korektúra, grafické spracovanie), výsledok bude teda oveľa „čistejší“ ako pri práci prekladateľov na voľnej nohe. Projektový manažment zabezpečuje organizáciu, plánovanie a riešenie problémov. Je tiež zodpovedný za akékoľvek záležitosti, ktoré sa počas procesu môžu vyskytnúť. Agentúry sa tiež často riadia istými štandardami kontroly kvality a ich preklady sú vždy kontrolované druhým prekladateľom na zaistenie čo najlepšieho výsledku. Spolupracujú so skúsenými odborníkmi, ktorí prešli pomerne prísny výberovým konaním. Bežne pre nich nie je problém dodržať tesný termín, keďže so svojím širokým poľom prekladateľov si dokážu prácu dobre zorganizovať a zadeliť.

Medzi ich negatívne stránky patrí hlavne vyššia cena a nedostatočná komunikácia s prekladateľmi. Agentúry majú totiž vyššie náklady na prevádzku – vyplácanie prekladateľov, grafikov, administratívna práca a pod. Ich služby sú však profesionálnejšie. Keďže komunikácia prebieha prostredníctvom projektového manažéra, neostáva nič iné, len mu dôverovať, že všetky inštrukcie adekvátne pretlmočia prekladateľom. S tými klienti bežne neprichádzajú priamo do kontaktu, čiže ani presne nevedia, s kým vlastne spolupracujú. Predtým, ako si vyberieme jednu alebo druhú možnosť, mali by sme sa uistiť, že vieme, čo presne hľadáme a potrebujeme. Pri menších a jednoduchých projektoch je lepšie osloviť prekladateľa na voľnej nohe. Ak je projekt zložitejší a treba ho preložiť do viacerých jazykov, vtedy je agentúra vhodnejším kandidátom (Kotoba Translation, 2020).

Prekladateľské agentúry a úradný preklad

Prekladateľské agentúry poskytujú okrem prekladateľských, tlmočnických či lokalizačných služieb aj služby spojené s úradným prekladom. Tie možno vykonávať len potvrdením Ministerstva spravodlivosti SR. To, či je potrebné vyhotoviť úradný preklad nejakého dokumentu, si musí zákazník zistiť sám. Pri škandinávskych (ale aj niektorých iných) jazykoch sa občas môžu vyskytnúť ťažkosti s nájdením úradného prekladateľa, ale prekladateľské agentúry si vedú pomôcť aj v takejto situácii. Preklady sa v takom prípade najprv robia cez úradného prekladateľa najčastejšie do anglického jazyka (tento preklad vykoná agentúra) a z neho ho následne iný úradný prekladateľ pretransformuje do požadovaného škandinávského jazyka. Tento druhý prekladateľ býva často rodený hovoriaci daného severského jazyka.

Agentúra dokáže tento proces veľmi zefektívniť, keďže dokáže v prípade potreby poradiť, dodať preklad aj v kratšom čase a zaistiť úradný preklad aj do menej bežných jazykov (TA3, 2019).

Na základe čoho si vybrať prekladateľskú agentúru?

Ak si chceme vybrať dobrú prekladateľskú agentúru, mali by sme zhodnotiť niekoľko faktorov. Nižšie uvádzame niekoľko dôležitých kritérií, ktoré by mala spĺňať.

- 1. Základy postavené na ľudoch.** V poslednej dobe sa na scéne objavili mnohí, ktorí sľubovali technickú revolúciu a vyradili z hry preklad vytvorený človekom. Iní zas ponúkajú rôzne moderné prístupy, aby znížili svoje náklady. Technológia je síce kľúčovým nástrojom, no treba si dávať pozor na spoločnosti, ktoré tvrdia, že akékoľvek technologické nástroje za nich vyriešia všetky produkčné problémy a naplnia všetky prekladateľské potreby.
- 2. Finančná bezpečnosť.** Predtým, ako nadviažeme vzťah s nejakou agentúrou, sa musíme uistiť, či je finančne bezpečná, t.j. či je zisková, rastie, či poskytuje načas mzdu zamestnancom. Prostredníctvom online výskumu tiež možno zistiť, akú má spoločnosť reputáciu (TranslateMedia, 2020).
- 3. Akreditovaná a certifikovaná.** Mali by sme vždy zvažovať len spoločnosti, ktoré majú splnené normy ISO9001 a ISO 17100 pre profesionálne prekladateľské služby. Väčšina

akreditovaných agentúr má takéto informácie uvedené na svojich webových stránkach na stiahnutie.

4. **24/7 globálny servis pre zákazníkov.** V tomto prípade môžu odlišné časové pásma negatívne ovplyvňovať komunikáciu ohľadom projektu. Spolupráca s agentúrami, ktoré majú pobočky po celom svete, preto umožňuje, aby projekt napredoval v ktorejkoľvek časti dňa, čo v konečnom dôsledku šetrí najmä čas.
5. **Preklad je hlavnou náplňou práce agentúry.** Znížená kvalita prekladov hrozí pri spolupráci so spoločnosťou, ktorá sa venuje mnohým iným službám a preklad je len malou kvapkou v ich mori. Treba preto hľadať agentúry primárne sa venujúce prekladom.
6. **Referencie od klientov.** Agentúry, ktoré majú za sebou niekoľko úspešných projektov majú aj spokojných klientov. Uvedené referencie na internetových stránkach nemusia stačiť na to, aby sme zistili, či prekladateľská agentúra skutočne dokáže naplniť naše požiadavky. Preto ju možno požiadať, aby nám dovolila kontaktovať ich klientov. Agentúry odvádzajúce kvalitnú prácu to rady urobia a spokojní klienti zas radi poskytnú pozitívnu spätnú väzbu (TranslateMedia, 2020).
7. **Výber prekladateľov a hodnotenie kvality ich prekladu.** Prístup agentúry ku kontrole prekladateľov by mal byť súčasťou ich systému riadenia kvality. Seriózna agentúra spĺňa normu ISO9001 a ich samotné služby spadajú pod ISO17100. Toto osvedčenie potvrdzuje, že spoločnosť dodržiava stanovené postupy. Požiadavky na výber prekladateľov sa však môžu líšiť. Je vhodné sa ubezpečiť, že agentúra pracuje s prekladateľmi, ktorí:
 - sú rodenými hovoriacimi cieľového jazyka,
 - majú potrebné vzdelanie a skúsenosti v relevantnej oblasti,
 - majú aspoň 5-ročné skúsenosti s prekladom do cieľového jazyka v danej oblasti.
8. **Prekladatelia podpísali dohodu o mlčanlivosti.** Prekladatelia by mali mať podpísanú dohodu o mlčanlivosti vo vzťahu k práci, preto je možné požiadať agentúru, aby potvrdila, že potrebné dokumenty boli naozaj podpísané.
9. **Štruktúrovaný prístup k projektovému manažmentu.** Tu môžeme hovoriť o dvoch princípoch: kvalita produktu a kvalita služieb pre klienta a dodávateľa. Je žiaduce, aby projektový manažér komunikoval s klientom a zároveň aj s lingvistom, čo umožňuje lepšie pochopenie rozsahudaneého prekladateľského projektu a ďalších detailov s ním spojených.
10. **Kvalifikovaný projektový manažér.** Projektový manažér je pri jednotlivých projektoch kontaktným bodom, preto by mal byť zodpovedný, zručný a ovládal potrebné komunikačné jazyky.
11. **Smernice pre kontrolu kvality.** Pred odovzdaním prekladu treba vykonať kontrolu kvality. Pri nej sa treba zamerať na nasledovné body:
 - kontrola, či bol celý obsah preložený,
 - kontrola segmentov, či bol online obsah lokalizovaný,
 - potvrdenie, že všetky ostatné požiadavky klienta boli implementované (TranslateMedia, 2020).
12. **Proces „uzmierovania“ pre spätný preklad.** V prekladateľských agentúrach sa často využíva spätný preklad do zdrojového jazyka na overenie správnosti prekladu. Zdrojový text a spätný preklad nikdy nebudú úplne rovnaké pre rôzne jazykové odliene. Plynulosť v oboch jazykoch je však nutnosť, aby mohol proces „uzmierenia“ dobre prebehnúť. Spätný preklad a zdrojový text sa porovnávajú a ak sa v prvom preklade nájdú chyby, text sa vráti prekladateľovi, aby chybu opravil. K dodávke prekladu sa zvyknú prikladať aj spätné preklady.
13. **Skúsenosti s glosármi.** Spolupráca s agentúrou, ktorá vie, ako vytvárať a aktualizovať glosáre, je veľmi dôležitá, pretože je to dôkaz, že má záujem dodať vysoko kvalitný preklad. Glosáre totiž zabezpečujú dodržiavanie konzistentnosti.

- 14. Skúsenosti s nástrojmi prekladovej pamäte.** Takéto nástroje sa používajú pri množstve opakujúcich sa segmentov. Ak napríklad máme manuály používajúce rovnakú terminológiu, zabezpečením konzistencie pomocou prekladovej pamäte možno znížiť náklady. Pamäte si každý textový segment uložia do databázy a ak sa tento daný segment objaví znova, prekladová pamäť ho automaticky prekladateľovi ponúkne. Ten ho môže použiť alebo preložiť segment nanovo. Väčšina prekladateľských agentúr prekladové pamäte využíva. Aj tu je však vhodné si u klientov overiť spokojnosť s danými nástrojmi a ubezpečiť sa tak, že proces spravovania pamäte bol zdokumentovaný.
- 15. Portály pre klientov.** Ak klient vopred vie, že bude potrebovať prekladateľské služby viackrát, mal by zhodnotiť pripojenie sa na platformu prekladateľskej agentúry, kde môže sledovať stav svojich prekladateľských objednávok (TranslateMedia, 2020).

Asociácia prekladateľských spoločností Slovenska

Na Slovensku od roku 2006 funguje Asociácia prekladateľských spoločností Slovenska. Združuje všetkých, ktorí dodávajú lokalizačné, tlmočnicke, prekladateľské a iné služby spojené s jazykom. Jej cieľom je zlepšovať kvalitu v poskytovaní týchto služieb. Medzi najdôležitejšie body jej programu napríklad patrí:

- vyškolenie začínajúcich prekladateľov,
- zvyšovanie odbornosti a kvalifikácie slovenských prekladateľov,
- zabezpečovanie dodržiavania platných noriem pri poskytovaní jazykových služieb,
- skúmanie dostupnosti literatúry pre prekladateľov a tlmočníkov na trhu,
- podporovanie spolupráce medzi prekladateľskými spoločnosťami na Slovensku,
- spolupráca s univerzitami,
- zbieranie a vyhodnocovanie informácií z oblasti prekladateľstva,
- pomoc pri riešení konfliktov medzi členmi asociácie,
- zastávanie záujmov svojich členov a iné.

Asociácia spolupracuje napríklad s Jednotou tlmočníkov a prekladateľov (JTP), Filozofickou fakultou UMB, Filozofickou fakultou UKF a ďalšími. Jej členmi sú prekladateľské agentúry ako ASAP-translation, Lexika, Translata či Tetras (Asociácia prekladateľských spoločností Slovenska, 2014).

Prekladateľ naprekladateľskom trhu

V nasledujúcich riadkoch si povieme niečo o vedomostiach, kompetenciách a zručnostiach, ktorými by mal prekladať disponovať, aby sa na prekladateľskom trhu uplatnil a kto všetko vlastne môže prekladať. Gouadec (2007) sa domnieva, že ľudia prichádzajú k profesionálnemu prekladu z dvoch smerov: z jazykového sektora a zo sveta priemyslu a technológií (obchodovanie, matematika, letecké inžinierstvo a pod.). Tieto dve skupiny spolu nie vždy vychádzajú dobre. Sú totiž presvedčení, že práve to ich profesionálne pozadie je pre preklad najvhodnejšie. Dobrý prekladateľ by mal v každom prípade spĺňať nasledovné požiadavky:

- dokonalé ovládanie jazykov prekladu, najmä toho cieľového,
- multikultúrna kompetencia (dosiahnutá výchovou alebo vzdelaním),
- dokonalá znalosť svojej oblasti špecializácie,
- vedieť, čo preklad znamená, vyžaduje a zahŕňa,
- profesionálne vykonávať svoju prácu bez dokazovania nadradenosti nad ostatnými.

Aj Roger Bell (1991) si kladie otázku, čo by prekladatelia mali vedieť, aby mohli prekladať. Ich vedomosti Bell rozdeľuje do dvoch skupín:

- 1. Vedomostná základňa:** tvorí ju cieľový jazyk, typológia textov, východiskový jazyk, všeobecné vedomosti, kontrastívna lingvistika.

- 2. Inferenčný (odvodzovací) mechanizmus:** umožňuje dekodovať text (prečítať a porozumieť východiskovému textu) a kódovať text (napísať cieľový text). Taktiež hovorí aj o komunikačnej kompetencii prekladateľa, ktorá sa skladá minimálne zo štyroch vedomostných oblastí a zručností:
- 1. Gramatická kompetencia:** sem spadá znalosť jazykových pravidiel, vrátane slovnej zásoby, slovotvorby, výslovnosti, vetnej štruktúry, čiže zručnosti potrebné na pochopenie a vyjadrenie pravého významu textu.
- 2. Sociolingvistická kompetencia:** táto kompetencia zahŕňa znalosti a schopnosti porozumieť výpovedi v kontexte, ktorý je daný témou, postavením účastníkov, účelom komunikácie, atď.
- 3. Diskurzívna kompetencia:** je schopnosť spájať formu a význam na dosiahnutie jednotného písaného alebo hovoreného textu v rôznych žánroch. Táto jednota závisí od formálnej kohézie (spôsob usporiadania štruktúry textu na uľahčenie jeho interpretácie) a významovej koherencie (významové vzťahy v texte, komunikatívna funkcia a pod.).
- 4. Strategická kompetencia:** je to schopnosť ovládať umenie komunikačných stratégií na zdokonalenie komunikácie alebo kompenzáciu nedostatkov prameniach z predchádzajúcich kompetencií alebo spôsobených komunikačnými obmedzeniami (Bell, 1991).

V rámci EMT (EuropeanMaster's in Translation) sa kompetencie prekladateľa rozdeľujú do 6 skupín:

- 1. Kompetencia poskytovania prekladateľských služieb.** Do tejto kompetencie spadá interpersonálny a produkčný rozmer. Interpersonálny má na starosti spoločenské roly prekladateľov a ich vzťah ku klientom. Patrí sem tiež sebahodnotenie, plánovanie a manažment. Pod produkčný rozmer sa radí preklad, ktorý treba vyhotoviť v závislosti od prekladovej situácie a klientových požiadaviek.
- 2. Jazyková kompetencia.** Sem patrí znalosť gramatiky, slovnej zásoby, syntaktických a morfológických konvencií a pod.
- 3. Interkultúrna kompetencia.** Táto má dva rozmery: sociolingvistický a textový. Sociolingvistický zahŕňa to, čomu sa hovorí interkultúrna kompetencia a textový obsahuje napríklad zručnosť identifikovať a porovnať kultúrne prvky, ako aj schopnosť analyzovať makroštruktúru textu a následne ho reprodukovať v súlade s konvenciami daného žánru rétorickými normami.
- 4. Kompetencia získavania informácií.** Táto kompetencia zahŕňa rozvoj stratégií potrebných pri terminologickom výskume, pričom je veľmi dôležité spolupracovať s odborníkmi a efektívne využívať technologické nástroje.
- 5. Tematická kompetencia.** Prekladatelia musia vedieť, kde a ako hľadať informácie o daných témach, ale je tiež nutné, aby svoje vedomosti z oblasti špecializácie posúvali ďalej (aby ovládali s ňou spojené koncepty, príslušnú terminológiu, atď.).
- 6. Technologická kompetencia.** Sem zaradíme zručnosť používať rôzne softvéry a nástroje súvisiace s prekladateľskou činnosťou a vyhľadávaním dokumentov (Esfandiari, Shokrpourová, Rahimiová, 2019).

Zaujímavé je delenie kompetencií od HayaMcbera (in Márquez, 2011). Ten ich rozdeľuje do 6 skupín:

- kompetencie spojené s aktivitou a úspechom (orientácia na dosiahnutie cieľa, dôslednosť pri hľadaní informácií, dôraz na kvalitu, precíznosť, poriadok a iniciatívu);
- kompetencie podpory a ľudskej pomoci (medziľudské porozumenie, orientácia na klienta);
- kompetencie vplyvu (budovanie vzťahov, organizačné povedomie);

- kompetencie riadenia (rozvoj ostatných pracovníkov, asertivita, práca v tíme, spolupráca, vedenie tímu, využívanie právomocí vyplývajúcich z pracovnej pozície);
- kognitívne kompetencie (analytické a pojmové myslenie, skúsenosť);
- kompetencie efektivity personálu (sebakontrola, sebadôvera, flexibilita, organizačné povinnosti).

Ako vidíme tieto kompetencie sa netýkajú jazyka ako takého, ale skôr súvisia s prekladateľským procesom, sú orientované na klienta a spoluprácu v organizácii.

Na Mcbera nadväzuje Márquez (2011), ktorý hovorí o desiatich prekladateľských kompetenciách. Poukazuje na to, že aby bola práca vo firme úspešná, sú potrebné adekvátne výberové konania na minimalizáciu rizika chýb pri výbere prekladateľov. Preto hovorí o pracovných kompetenciách prekladateľov, ktoré rozdeľuje do dvoch skupín:

1. Kompetencie nevyhnutné pre výborný pracovný výkon v organizácii

- *orientácia na výsledky* (je dôležité mať cieľ a sústrediť sa na dosahovanie výsledkov, adekvátne vykonávať svoju prácu);
- *orientácia na poriadok, kvalitu a presnosť* (neustále kontrolovať kvalitu práce, mať jasno v jednotlivých prekladateľských krokoch);
- *cit pre detail* (dbať na detaily, byť precízny, sústrediť sa);
- *zvládanie rutiny* (udržať pozornosť aj pri monotónnych úlohách, zachovať konzervatívny postoj bez potreby vykonávať zmeny);
- *hľadanie informácií* (schopnosť hľadať dôveryhodné a presné informácie, konzultovať s tými, ktorí k nim majú priamy prístup);
- *komunikácia* (vedieť zrozumiteľne vyjadriť myšlienky, pocity a nápady vo vzťahu k recipientovi, dokázať počúvať druhého bez prerušovania, využívať neverbálnu komunikáciu, vedieť klásť vhodné otázky);
- *autonómia* (byť schopný samostatne pracovať a prijímať rozhodnutia bez pomoci iných);
- *plánovanie a organizácia* (je potrebné si vedieť určiť priority pri práci, plánovať úlohy a brať pritom do úvahy dostupné prostriedky, pracovať systematicky a vhodne narábať s časom).

2. Kompetencie žiaduce na zdokonalenie pracovnej činnosti

- *flexibilita* (schopnosť prispôbiť sa a efektívne pracovať v rôznych situáciách a s rôznymi ľuďmi, dokázať zmeniť názor pri zistení nových skutočností, vedieť si stanoviť, ako pracovať v konkrétnej situácii a čo presne treba robiť, konať v súlade so stanovenými postupmi);
- *schopnosť učiť sa* (nadobúdať nové poznatky a skúsenosti a využívať ich v praxi, mať výskumného ducha) (Márquez, 2011).

Prekladateľ je teda odborník, ktorý ovláda viac ako jeden jazyk a disponuje potrebnými kompetenciami. Tie mu umožňujú porozumieť východiskovému textu napísanému v inom ako materinskom jazyku a vyjadrovať sa v cieľovom jazyku. Preklad by nemal uskutočňovať len niekto, kto hovorí dvoma, príp. viacerými jazykmi, treba ich totiž vedieť správne používať. Dôležité sú teoretické aj praktické jazykové vedomosti, ako aj tie extralingvistické (vzory správania, zvyky, tradície a pod.). Okrem toho by mal poznať tému, ktorej sa preklad týka. Prax a skúsenosti s prekladom sú preto veľmi podstatné a nenahraditeľné. Aby bola práca prekladateľa úspešná, mal by do istej miery vedieť, ako funguje prekladateľský trh, byť informovaný, vedieť používať počítačové nástroje a mať dostatočné schopnosti na riešenie prekladateľských problémov (Márquez, 2011).

Záver

Cieľom článku bolo objasniť fungovanie prekladateľských agentúr a opísať, ako v nich prebieha produkčný proces. Zistili sme, že je veľmi komplexný a zahŕňa viacerých ľudí – nielen samotného prekladateľa, ale svoju rolu tu zohráva aj projektový manažér, lingvista či spätný prekladateľ, pričom projektový manažér predstavuje hlavný bod kontaktu so zákazníkom.

Taktiež vidíme, že názory odborníkov na prekladateľské kompetencie sú veľmi podobné. Väčšina sa zhoduje, že ovládať jazyky nestačí. Sú si vedomí, že základnou kompetenciou je tá komunikatívna, do ktorej sa zaraďujú vedomosti o východiskovom a cieľovom jazyku či kultúre, no okrem toho sú potrebné aj znalosti z mnohých ďalších oblastí, napr. sociolingvistiky a porovnávacej jazykovedy. Niektorí autori ako Márquez a Mcber sa venujú kompetenciám prekladateľa vo firmách, ktoré by mali vytvoriť vhodné podmienky a pomôcť tak zabezpečiť čo najlepší pracovný výkon prekladateľov a čo najkvalitnejší preklad.

Veríme, že tento článok pomohol ozrejniť niektoré aspekty fungovania prekladateľských spoločností, a to najmä uchádzačom o prácu v podobnej spoločnosti, ako aj ďalším odborníkom zaujímajúcim sa o tému prekladu a prekladateľských agentúr.

Literatúra

ASOCIÁCIA PREKLADATEĽSKÝCH SPOLOČNOSTÍ SLOVENSKA, 2014. Asociácia prekladateľských spoločností Slovenska. [online]. 2020 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.atcsk.sk/>.

BELL, R. T. 1991. *Translation and Translating: Theory and Practice*. London: Longman, s. 35 – 41.

BUSSEY, S. 2020. How Translation Agencies Really Work. [online]. 2020 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné na internete: <https://blog.andovar.com/how-translation-agencies-work>.

ESFANDIARI, M. R. – SHOKRPOUROVÁ, N. – RAHIMIOVÁ, F. 2019. An evaluation of the EMT: Compatibility with the professional translator's needs. In: *Cogent Arts & Humanities* [online]. 2019, 6 (1), [cit. 1. 11. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/23311983.2019.1601055>.

GOUADEC, D. 2007. *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 396 s.

KOTOBA TRANSLATION, 2020. How to Choose Between a Freelancer and an Agency? [online]. 2020 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.kotoba-translation.com/blog/how-to-choose-between-a-freelancer-and-an-agency>.

MÁRQUEZ, D. A. 2011. Las once competencias del traductor: El perfil ideal en los servicios de traducción. In: *Comunicación, cultura y política*, 4, s. 53 – 68.

LEIVA ROJO, J. 2018. Aspects of human translation: the current situation and an emerging trend. In: *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 20, s. 257 – 294.

TA3. 2019. Úradný preklad vám nezabezpečí hocijaký prekladateľ. [online]. 2019 [cit. 27. 10. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.ta3.com/clanok/1165084/uradny-preklad-vam-nezabezpeci-hocijaky-prekladatel.html>.

TRANSLATEMEDIA, 2020. 20 Factors to Consider When Choosing a Translation Agency. [online]. 2020 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.translatemedia.com/language-services/20-factors-to-consider-when-choosing-your-translation-agency/>.

Cudzie jazyky v premenách času 11/2020
Translatológia/Pavína Vaňková

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0336 a projektom VEGA č. 1/0809/18.

Kontakt:

Mgr. Pavína Vaňková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra translatológie
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Emailová adresa: vankova.paja@gmail.com

K NIEKTORÝM CHYBÁM ZAČÍNAJÚCICH PREKLADATEĽOV PRI PREKLADE DO SLOVENSKEHO JAZYKA

TO SOME OF THE MISTAKES BY TRANSLATORS – BEGINNERS IN TRANSLATION
TO THE SLOVAK LANGUAGE

DOMINIKA VARGOVÁ

Abstrakt

V uvedenom príspevku mapujeme najčastejšie chyby študentov pri preklade z anglického do slovenského jazyka, pričom k jednotlivým najfrekvencovanejším chybám uvádzame konkrétne príklady. Identifikujeme typy chýb, ktorých sa dopúšťajú prekladatelia-začiatočníci a pri vybraných ukážkach navrhujeme aj spôsob riešenia prekladu. S vedomosťou o dosiahnutej úrovni slovenského jazyka, s ktorou žiaci stredných škôl prichádzajú študovať preklad a na základe analýzy defektných prekladov si dovoľujeme konštatovať, že vo výučbe slovenčiny by sa vo zvýšenej miere malo pokračovať aj na vysokej škole.

Kľúčové slová: preklad, chyby, defektný preklad, slovenský jazyk, anglický jazyk, jazyková kompetencia.

Abstract

In the submitted paper, we map the most frequent mistakes students make in translation from English to Slovak language and in each case, we include examples. We identify types of mistakes made by beginner translators whereas selected ones are accompanied by our suggestions for correct translation solutions. With the knowledge about the proficiency of high-school graduates in the Slovak language at the time they start with translation and on the basis of the analysis of incorrect translations, we allow to state that Slovak language lessons shall, in a substantial extent, also continue at the university.

Keywords: translation, mistakes, incorrect translation, Slovak language, English language, language competence.

Úvod

Všeobecne prevláda názor, že preklad do cudzieho jazyka je náročnejší ako preklad do materinského jazyka. Dôvodom je fakt, že kontakt s cudzím jazykom prichádza neskôr, na rozdiel od rodného jazyka si cudzí jazyk musí väčšina prekladateľov osvojiť vedome, naučiť sa ho. Nositeľom materinského jazyka sa však stávajú, rovnako ako ľudia v iných profesiách, prirodzene. Navyše, spoločne s jazykom získavajú aj kultúrne zázemie.

V nadväznosti na to sa na študentov cudzích jazykov, ktorí majú v rámci svojho študijného odboru v osnovách seminár z prekladu, predmet akademické písanie, odborný jazyk, interkultúrnu komunikáciu, alebo iný predmet, na ktorom sa pracuje s cudzím jazykom a zároveň materinským, alebo je vysoká znalosť materinského jazyka jedným z predpokladov úspešného zvládnutia kurzu, kladú vysoké nároky na ovládanie materinského jazyka. Do kontaktu s materinským jazykom sa jeho používatelia dostávajú omnoho prirodzenejšou cestou ako do kontaktu s cudzím jazykom. Prax používania cudzieho jazyka má krátkodobejší charakter a na to, aby si ho jeho budúci používateľ osvojil na vysokej úrovni, sa vyžaduje výborné ovládanie materinského jazyka, jeho sémantiky, morfológie, syntaxe, lexikológie a kultúrne podmienených výrazov.

Výučbu trojsemestrálneho predmetu Prekladový seminár v anglickom jazyku na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave sme koncipovali nasledovne: prvý semester študenti prekladali výlučne do materinského jazyka, druhý semester pracovali na preklade anglických a slovenských textov v rovnakom pomere a v záverečnom semestri prekladali len do cudzieho, anglického jazyka. Posledné dva akademické roky sme však obsah seminárov prehodnotili a prekladu výlučne do materinského jazyka sa študenti venujú ako počas prvého, tak aj počas druhého semestra výučby Prekladového seminára. Dôvodom, prečo sa vo väčšej miere venujeme trénovaniu prekladu do slovenského jazyka je nedostatočná úroveň ovládania slovenského jazyka našich študentov. Počas našej praxe sa ukázalo, že práve preklad do slovenčiny sa nielen študentom subjektívne, ale aj nám ako vyučujúcim objektívne javil ako náročnejší, čo reflektovala kvalita vypracovaných prekladov. Študenti našej fakulty končia prvý stupeň štúdia absolvovaním písomných štátnic z prekladu v oboch smeroch, preto je v ich záujme, rovnako ako aj našom ako vyučujúcich, vo svetle horeuvedených zistení nastaviť výučbu tak, ako boli ich výsledky na štátnych skúškach ale aj používanie jazyka v praxi viac než len uspokojivé.

Práve počas prekladania do materinského jazyka študenti sami zisťujú, aký výrazný vplyv na ich vyjadrovanie má spôsob komunikácie. Je ním internetová komunikácia, ktorá vytvorila priestor pre spontánne prejavy, pre hovorovosť, expresívnosť atď. vyjadrené prostredníctvom internetových textov (blogov, četov, popisov k fotografiám a pod.). Tento spôsob komunikácie nie je pre súčasných študentov nový. Vnímajú ho ako prirodzený, preto jeho vplyv na svoj jazykový prejav neidentifikujú ako negatívny. Navyše, dostávajú „spättnú väzbu“ od rečníkov z médií, z politiky a ďalších sfér profesionálneho a spoločenského života, ktorí nedodržiavajú normy spisovného jazyka a ktorých študenti považujú za autority resp. autoritami skutočne sú, že táto forma jazyka je nielen tolerovaná, ale dokonca normatívna. Reflektuje to slovenská morfológia – používaním nesprávnych tvarov, štylistika a syntax – nesprávnym slovosledom vo vetách a nesúrodou štylizáciou a v neposlednom rade sa to odráža v lexike – používaním familiárnych slov a neoficiálnych slov ako náprotivkov slov spisovných. Výrazne sa to prejavuje v používaní anglických výrazov, ktoré majú ekvivalenty v slovenskom jazyku (event namiesto podujatie, fokusovať sa namiesto zameriavať sa, byť zainvolvaný namiesto byť zapojený, targetovaný cieľ namiesto sledovaný cieľ), aj takých, ktoré sa v komunikácii mylne považujú za neutrálné (to je ok, sorry), ale aj v používaní bohemizmov či „faux amis“ (predsedkyňa namiesto predsedníčka, k analýze namiesto na analýzu, predať moc namiesto odovzdať moc atď.). K používaniu anglických výrazov v kontexte problematiky zachovania spisovnosti by sme sa chceli vyjadriť pár slovami. Stotožňujeme sa s Dolníkom, ktorý tvrdí, že cudzie výrazy, vrátane tých z anglického jazyka, je vhodné použiť a sú funkčné v prípade, že v slovenčine nedisponujeme potenciálnym plnohodnotným ekvivalentom a ak tým pádom neoslavia jazykové sebedomie a nenahľadajú vedomie národnej identity (Dolník, 1999, s. 76). Mnohé cudzie slová sú typickým príkladom obohacovania slovnej zásoby slovenského jazyka, ktorý sa vyvíja a dynamicky reaguje na meniace sa spoločenské podmienky a spôsob života. Mistrík (1984) hovorí o rytmickej nerovnomernosti v procese preberania slov cudzieho pôvodu. A práve táto nerovnomernosť je kritickým bodom v prekladateľskom procese. Prejavuje sa totiž aj v tzv. transštylemizácii, teda zmene v štylistickej príslušnosti lexémy, napr. neutrálné → knižné, neutrálné → hovorové: lexéma sorry má v angličtine neutrálny status – hoci sa používa najmä v hovorenej podobe angličtiny – kým v slovenčine sa hodnotí ako subštandardný výraz“ (Ološtiak, 2001, s. 83). Študenti sú s uvedeným fenoménom transštylemizácie konfrontovaní bez toho, aby ho vedeli identifikovať. Deje sa tak prostredníctvom tlače aj audiovizuálnych médií, ktoré s jazykom narábajú voľne a charakterizuje ich aj využívanie neformálnych jazykových prostriedkov. Uvedené už nie je typické len pre komerčné, ale aj pre verejnoprávne médiá. Pri preklade teda nepredstavuje problém samotné preberanie cudzích výrazov, ale neschopnosť študentov rozlišovať

formálnosť/neformálnosť prebraných slov. Pochopiteľne, je na vyučujúcom, aby na uvedené študentov upozornil a uvedenej problematike vo výučbe venoval dostatočnú pozornosť s cieľom prispieť ku kultivovanosti jazykového prejavu svojich absolventov.

Situácia v akademickom roku 2019/2020

Komplikáciou vo výučbe prekladu do materinského jazyka sa javí úroveň pripravenosti absolventov stredných škôl z predmetu slovenský jazyk. Perspektívne zlepšenie sme nemohli čakať ani v aktuálnom akademickom roku 2019/2020, a to vzhľadom na výsledky maturitnej skúšky v roku 2019, ktoré nám sprostredkováva Správa o výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry. V teste externej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry dosiahli žiaci priemernú úspešnosť 50,7 %. (Úspešnosť žiaka definujeme ako percentuálny podiel bodov za položky, ktoré žiak správne zodpovedal (hrubé skóre) z maximálneho počtu bodov 64, pričom za každé úspešné riešenie, bez ohľadu na skutočnú obťažnosť úlohy, získal riešiteľ jeden bod.) Priemerná úspešnosť v pravopise v tejto časti skúšky je 46,2 %. V písomnej forme internej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 66,1 %, pričom, a na to chceme obzvlášť poukázať, najnižšiu úspešnosť dosahujú každoročne v pravopise (30,0 %). Autori správy na základe vyhodnotenia úspešnosti v jednotlivých oblastiach testov a vďaka analýze úloh mohli bližšie skonštatovať, čo v rámci učiva zo slovenského jazyka a literatúry spôsobuje žiakom najväčšie ťažkosti. Svoje zistenia zhrnuli v závere správy. Vybrali sme tie časti, ktoré aj my identifikujeme ako problematické pri práci študentov s prekladom do slovenského jazyka. V časti Pravopis sa uvádza: „Aj úspešnejší žiaci majú ťažkosti pri písaní veľkých a malých písmen a pri pravopise skloňovaných tvarov zložených čísloviek, čo môže byť spôsobené či už vplyvom (najmä) anglofónnych textov, používaním rozličných fontov pri práci s počítačom, alebo, žiaľ, aj vplyvom masmédií a neefektívneho čítania.“ V časti Syntax autori konštatujú: „Syntax sa podľa výsledkov testov externej časti každoročne javí ako jedna z najproblematickejších oblastí jazykovedy...“.

Uvedené zistenia vysvetľujú, prečo sa na úvodných Prekladových seminároch venujeme pravopisným pravidlám slovenského jazyka v širšej miere, ako by sa možno očakávalo. Dôrazne tiež študentov žiadame, aby siahali po prekladateľských pomôckach, predovšetkým slovníkoch, z ktorých sú mnohé dostupné online. Rovnako sa študenti učia používať terminologické databázy, glosáre a korpusy. Študenti si tak okrem jazykových znalostí východiskového a cieľového jazyka, a teda jazykovej kompetencie, osvojujú aj technickú kompetenciu. „Interakcia človeka a stroja je teda priam diktovaná a udržať krok s pretechnologizovanou dobou by malo byť pre prekladateľa výzvou, záležitosťou zvýšenia jeho kompetencie. Na margo danej problematiky je potrebné zdôrazniť, že moderné informačné a komunikačné technológie sa stávajú pre človeka dobrým nástrojom len vtedy, ak ich vie vhodne použiť“ (Smetanová, 2011). Ak teda od študentov vyžadujeme vysoké jazykové znalosti, zároveň ich motivujeme k tomu, aby používali adekvátne pomôcky prekladateľa, ktoré im informácie o východiskovom a cieľovom jazyku a ich náležitom používaní sprostredkujú.

Vo svetle uvedených faktov z oblasti jazykovej prípravy žiakov na Slovensku a podmienok práce študentov na Prekladovom seminári sme sa rozhodli naše poznatky z redigovania prekladov našich študentov vyhodnotiť formou predloženého príspevku.

Subjekty a predmet výskumu

Analyzovaným materiálom boli slovenské preklady študentov 2. ročníka I. stupňa počas ich prvého semestra Prekladového seminára. Pre účely písania tohto príspevku sme si zvolili preklady konkrétneho anglojazyčného textu, napísaného populárno-náučným štýlom – kapitolu The Green Apple z publikácie New York (Shipton, 2006) vydavateľstva Penguin Books. Náročnosť textu je podľa kategórií znalosti anglického jazyka určených Spoločným európskym

referenčným rámcom zaradená na úroveň B1, ktorá predstavuje mierne pokročilú úroveň vedomostí z anglického jazyka. Uvedený text bol vybraný úmyselne z dôvodu, aby sa študenti venovali predovšetkým práci s jazykom namiesto rešerše a interpretácii odborných termínov. Navyše, v texte uvedené reálie sú buď študentom známe, alebo si nevyžadujú výskum, pretože ich opis, význam, funkcia a pod. vyplýva z obsahu textu. Preto vylučujeme možnosť, že by sa analyzovaných chýb študenti dopustili kvôli neznalosti terminológie alebo témy.

Na základe podrobnej analýzy sme z prekladov vyabstrahovali tie chyby, ktoré sa v prekladoch študentov opakovali najčastejšie a ktoré si ani po výzve nedokázali opraviť sami. Študenti sa dopúšťali pravopisných chýb, v dôsledku hypnózy originálu chýb v syntaxi, vo väzbách a používaní trpného rodu. Ďalšie nedostatky prekladov zároveň tkveli v absencii práce so slovníkom a v nedostatočnej autokorekcii. Uvádzame príklady defektných prekladov a znenie pôvodného textu, ktoré sme zoskupili podľa typológie chýb. Vyselektovali sme tie oblasti, v ktorých boli chyby v slovenských prekladoch najfrekvencovanejšie.

Pravopis

Písanie veľkých a malých písmen v geografických názvoch, toponymách

V texte sa nachádzalo veľa geografických názvov. Pred študentami stála otázka, s akým písmenom ich majú v slovenskom preklade napísať. Týkalo sa to nasledujúcich miest:

- Greenwich Village: v slovenčine uvádzame obe časti názvu s veľkým písmenom, pretože je to názov mestskej štvrti v New Yorku. Študenti nesprávne uvádzali „dedina Greenwich“.
- Central Park: opäť je to názov mestského parku, preto sa v slovenskom preklade forma písania jeho názvu nemení, píše sa s veľkými písmenami.
- Coney Island: územie newyorskej mestskej časti, Brooklynu, platí vyššie uvedené pravidlo.

Nespisovné slová

V prekladoch študentov sa najčastejšie objavovali nasledujúce nespisovné slová:

- zrovna – toto zastarané slovo vo funkcii častice je v preklade vety „This is not true.“ „Nie je to zrovna pravda.“ redundantné.
- sranda – v preklade z anglického „fun“ namiesto „zábava“;
- moc – v preklade z anglického „very“ namiesto správneho „veľmi“.

Hypnóza originálu

V dôsledku hypnózy originálu boli v prekladoch analyzovaného textu najfrekvencovanejšími nedostatkami chyby v syntaxi, vo väzbách a v používaní trpného rodu. Študenti sa nechali východiskovým textom „pohltiť“ a v niektorých pasážach tak vypracovali doslovný preklad do ktorého preniesli cudzie prvky typické pre východiskový, v našom prípade anglický jazyk. Konfálová (2012, s. 132 – 133) píše: „Najčastejšie takto postupujú ... začínajúci prekladatelia, ktorí sa v snahe zachovať čo najvernejší odraz originálu dopúšťajú mnohých chýb.“ Alojz Keníž (2008, s. 70) konštatuje, že budúcich prekladateľov je mimoriadne dôležité naučiť prekonať práve hypnózu originálu. Túto úlohu považuje za najnáročnejšiu. Doslovný preklad podľa neho reflektuje nedostatočnú úroveň skúsenostného komplexu prekladateľa, predovšetkým v spojitosti s domácou kultúrou, jazykom a tvorbou textu v domácom jazyku. Pri explikácii hypnózy originálu študentom zdôrazňujeme práve posledné uvedené: preklad z cudzieho jazyka do materinského nevyklučuje kontakt s domácou kultúrou a jazykom, ale práve naopak, vyžaduje si ho. Získavanie poznatkov z východiskového jazyka a kultúry je rovnako dôležité, ako vzdelávanie sa v rodnom jazyku a nadobúdanie informácií o slovenskej kultúre. Študentov motivujeme aj tým, že proces prekladu nie je mechanickou, ale tvorivou

činnosťou, ktorá vytvára priestor pre idiolekt každého prekladateľa. V nasledujúcich riadkoch uvádzame príklady doslovného prekladu.

Príklad č. 1:

Tento príklad znázorňuje hypnózu originálu, ktorá spôsobila použitie trpného rodu namiesto činného a tiež nesprávny slovosled vo vete. Navyše, sloveso „stať sa“ sa spája s podstatnými menami v inštrumentáli.

Originál: In the 1980s, the park became quite dangerous and many tourists were robbed there.

Preklad: Okolo roku 1980 sa z parku stalo celkom nebezpečné miesto a veľa turistov bolo v ňom okradnutých.

Príklad č. 2:

V druhom príklade uvádzame tri po sebe nasledujúce vety. V každej z nich študenti vo svojich prekladoch použili trpný rod, pričom vhodným riešením by bolo použitie činného rodu alebo zvrätneho pasíva, ktoré sú pre slovenský jazyk prirodzenejšie. Nesprávne prekladové riešenie sa najčastejšie vyskytovalo v dvoch variantoch, ktoré uvádzame nižšie.

Originál: A lot of stone and earth was brought to make the park's hills. Half a million trees and plants were put in the ground. Paths and beautiful stone bridges were built.

Preklad 1: Veľké množstvá skál a zeminy boli dovezené na vytvorenie kopcov v parku. Bolo vysadených pol milióna stromov a rastlín. Boli postavené cestičky a krásne kamenné mosty.

Preklad 2: Bolo prinesených veľa kameňov a zeme, aby sa vytvorili v parku kopce. Bolo vysadených pol milióna stromov a rastlín, vybudovaných veľa chodníkov a tiež kamenných mostov.

Príklad č.3:

Preklad nasledujúcej pasáže je ukážkou kopírovania anglického slovosledu v slovenčine. Čo však čitateľa môže prevapíť, je dezinterpretácia významu a absencia logiky v preklade č. 1, z ktorého vyplýva, že George Washington žil v rovnakom čase ako Bob Dylan. Našťastie, len zopár študentov sa dopustilo tohto prehrešku. V uvedenom preklade môžeme nájsť viacero nesprávnych riešení, no my sme uvedenú pasáž zvolili predovšetkým na ukážku doslovného prekladu. Študenti nesprávne doslovne prekladali poslednú vetu uvedenej pasáže aj v prípade druhej ukážky prekladu. Nie je z neho jasné, či v nej odkazujú na Georga Washingtona, alebo na Boba Dylana.

Originál: George Washington was made president in Washington Square Park, in Greenwich Village. The park has been an important part of life in Greenwich Village. When he lived in the area, Bob Dylan sang there.

Preklad 1: Tento menší park je považovaný za dôležitý pre všetkých Američanov, pretože bol v ňom vyhlásený za prezidenta George Washington, presnejšie v časti Greenwich Village. Park sa radí medzi dôležité časti života v Greenwich Village. V časoch, keď tam prezident žil, tam zvykol spievať Bob Dylan.

Preklad 2: Keď žil v tejto oblasti, Bob Dylan tam spieval.

V uvedených ukážkach je taktiež nesprávne uvedené, že Greenwich Village je „časť“, čo môže byť nesprávne interpretované vo význame, že sa píše o časti uvedeného parku. Rovnako nesprávne je uviesť, že ide o „oblasť“. Čitateľ cieľového textu sa má dozvedieť, že Greenwich Village je „štvrť“, resp. „mestská štvrť“. V prvej ukážke sme tiež identifikovali nadinterpretáciu. V pôvodnom texte nie je uvedená rozloha parku, teda či je „väčší“ alebo „menší“.

Príklad č. 4:

Slovenskú syntax charakterizuje členenie na základe témy a rémy. Téma predstavuje známe informácie a réma nové, ktoré tvoria jadro výpovede. Nová informácia sa spravidla posúva na koniec vety. V uvedených ukázkach prekladov demonštrujeme neznalosť praktického využitia informačnej štruktúry vety v záujme vypracovania korektného prekladu. Študenti, ktorí vypracovali preklad tak, ako je uvedené v nasledujúcej ukážke, však okrem nesprávneho vetného členenia posunuli význam vety aj použitím redundantnej spojky „aj“.

Originál: New Yorkers live in a big city, but they can also enjoy green, open spaces.

Preklad: Newyorčania síce žijú vo veľkom meste, no môžu si zeleň a otvorené priestory aj vychutnávať.

Návrh prekladu: Napriek životu vo veľkomeste si Newyorčania môžu vychutnať otvorené priestory a zeleň.

Príklad č. 5:

Vo východiskovom texte autor opisuje park, ktorý následne identifikuje ako Central Park. Novou informáciou v nami korigovanej vete v preklade je teda to, že Newyorčania si bez tohto konkrétneho parku mesto nedokážu predstaviť. Preklad našich študentov naopak nesprávne komunikuje informáciu, že obyvatelia mesta si mesto nevedia predstaviť bez akéhokoľvek parku.

Originál: The place is Central Park. Many New Yorkers cannot imagine the city without the park.

Preklad: Takýmto miestom je Central Park. Mnoho Newyorčanov si nevie predstaviť mesto bez parku.

Návrh prekladu: Takýmto miestom je Central Park. Veľa Newyorčanov si mesto bez tohto parku nevie predstaviť.

V cieľovom texte študentov sme tiež identifikovali cudzie väzby v slovenčine: have a walk – mať prechádzku; enjoy the statues – užívať si sochy, vychutnať si sochy; learn about the animals – učiť sa o zvieratách; have fun – mať zábavu, mať fun; cycle – ísť na bajk.

Pri posledných dvoch z uvedených príkladov sa na seminároch v argumentácii, prečo nie je slovenský preklad správny, opierame o Štubňov (2016, s. 269) postoj k preberaniu cudzích slov: „Vo väčšine prípadov platí, že ak nemáme na presné pomenovanie nejakého javu domáci výraz, môžeme bez obáv použiť internacionálne slovo, alebo cudzojazyčný výraz. Inou možnosťou je uchýliť sa k tzv. perifrastike, teda k opisnému vyjadreniu. Za nežiaduce sa považuje preberanie cudzích slov v prípade, že existuje slovenský ekvivalent.“

Absencia práce so slovníkom

V slovenských prekladoch sme identifikovali aj slovné spojenia, ktoré sú výsledkom „otrockého prekladu“ a znejú neprirodzené, spôsobujú vágnosť vo význame a dokonca význam aj posúvajú. Zaradili sme ich však do kategórie „Absencia práce so slovníkom“, pretože ich považujeme za exemplárny príklad toho, že študenti nepracujú so slovníkmi, ktoré by im správne riešenie v slovenskom preklade ponúkli. Sme presvedčení, že ak by študenti so slovníkom pracovali, a to s prekladovým, v prípade potreby aj so synonymickým slovníkom, doslovnému prekladu by sa vo vymenovaných príkladoch určite vyhli:

Originál: But at the time, the land in this area of Manhattan was flat and not very nice.

Preklad 1: V týchto časoch bola krajina v tejto časti Manhattanu neupravená a nie veľmi pekná. Čitateľ si isto všimne aj nesprávny preklad príslovkového určenia času.

V ďalších prekladoch študenti uvádzajú anglické „land“ ako „plocha“, „zem“ a vytvárajú neprirodzené väzby so slovenskými ekvivalentami anglického adjektíva „flat“ a „nice“: „bola plocha... plochá“, „bola zem... rovinná“, „bola zem... rovinná“ a „nehodná“/„a nie veľmi vzhľadovo príťažlivá“/„a škaredá“, „a nie veľmi úrodná“.

Jedným z našich návrhov prekladu je: V tom čase bol však terén na Manhattane rovinatý a nevzhľadný.

Originál: Only the people in the expensive buildings around the park can use it.

Preklad 1: Môžu ho využívať iba ľudia z drahých budov v okolí parku.

Preklad 2: Park môžu používať iba ľudia, ktorí bývajú v okolitých nákladných budovách.

Anglické „expensive“ by malo mať v slovenskom preklade ekvivalent „luxusný“, „prepychový“.

Originál: One of the most famous buildings around Central Park is John's old home, the Dakota.

Preklad: Jedna z najznámejších budov v okolí Central Parku je Johnov starý dom Dakota.

Výber hesla v slovníku v tomto prípade úzko súvisí s kontextom. Náš návrh by znel nasledovne: Jedna z najznámejších budov pri Central Parku je Dakota, v ktorej kedysi býval John Lennon.

Preklepy a formátovanie textu

Výsledný text prekladu nám veľa napovie aj o tom, koľko času a ako dôkladne sa mu študent venoval. Dozvedáme sa tak prostredníctvom nevhodného formátu textu a preklepom, ktoré nie sú u začiatočníkov ničím výnimočným. Napriek tomu, že počítač, smartfón a kvalitné internetové pripojenie považujú študenti za samozrejmosť súčasnej doby, nevnímajú, že je nevyhnutné vedieť ich, ako aj ďalšie výdobytky techniky 21. storočia, efektívne využívať už popri štúdiu. Vyučujúci by mal zdôrazniť potrebu naučiť sa pracovať s technologickými vymoženosťami súčasnosti aj na seminároch z prekladu. Sme toho názoru, že osvojenie si technickej kompetencie by malo byť stanovené ako podmienka úspešného absolvovania uvedeného predmetu.

Študentov je potrebné naučiť pracovať aj s technikou a softvéri už od začiatku prekladania, najmä preto, že niektorým chýbajú znalosti o elementárnych pravidlách práce s Wordom. Na takýchto študentov je vyvíjaný pri preklade ešte väčší tlak, pretože latka je v súčasnej praxi prekladu postavená vysoko – mnohé prekladateľské agentúry totiž od uchádzačov o zamestnanie vyžadujú ovládanie nástrojov na počítačom podporovaný preklad (CAT tools) – a našim cieľom je predsa študentov na úspešné uplatnenie sa na trhu práce pripraviť. „Technické znalosti a zručnosti sú pre prekladateľa jednoznačnou výhodou. Samozrejme ak mu slúžia a ak sú podporným inštrumentárium jeho práce. Niet teda pochyb, že technická kompetencia prekladateľa je v sústave prekladateľských kompetencií rovnako dôležitá ako ostatné kompetencie a v súčasnosti ju už nemôžeme ignorovať alebo považovať ju len za komplementárnu alebo druhoradú kompetenciu, a to aj z dôvodov, že jestvujú také typy prekladu, pri ktorých je nevyhnutnosťou“ (Koželová, 2019, s. 32 – 33). Keďže technológie, ktoré pri preklade využívame, sú digitálne, stretáme sa aj s tým, že technická kompetencia sa nazýva kompetenciou digitálnou. Pod týmto názvom je uvedená aj v rámci ôsmich kompetencií v Odporúčaní Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie 2018/C 189/01, ktoré kladie osobitný dôraz na zvyšovanie jej úrovne.

S tvrdením Koželovej súhlasíme, no v nadväznosti na uvedené Odporúčanie by sme chceli podotknúť, že používanie počítača a ďalších informačno-komunikačných technológií nepovažujeme už len za nevyhnutnosť, ale za samozrejmosť. U študentov, ktorí s prekladom začínajú, je totiž dôležité, aby sa naučili v prvom rade pracovať s textom a jeho formátovaním, pričom vhodné je mať text prekladu v editovateľnej podobe, najlepšie v programe Word. Študenti sa učia správne zarovnávať text využitím medzerníka a tabulátora a prostredníctvom zobrazenia skrytých znakov. V prípade nevyhnutnosti sa venujeme aj nastaveniu štýlu a veľkosti písma, číslovaniu strán, automatickému obsahu, vkladaniu komentárov a sledovaniu zmien v dokumente. Zvýšenú pozornosť však kladieme nastaveniu jazyka a kontrole pravopisu.

Vzhľadom na frekvenciu výskytu preklepov a gramatických chýb sa obšírnejšie venujeme nastaveniu automatickej korektúry textového dokumentu vo Word. Študenti

potrebujú vedieť o možnostiach, ktoré nám pri tvorbe textu (akéhokoľvek textu, nielen prekladu), ponúka: kontrolu pravopisu počas písania a označenie gramatických chýb pri písaní. Ovládanie tohto kroku rieši problém s absenciou revízie u študentov, aby sa čítanie po sebe stalo prirodzenou súčasťou prekladateľského procesu každého študenta.

Potreba venovať sa rozvíjaniu technickej kompetencie študentov na prekladových seminároch je o to naliehavšia, že na základe prieskumu M. Dvojčosa (2012, s. 55) nástroje CAT nepoužíva až 46 % opýtaných prekladateľov. Dôvodom je, že až 38 % respondentov neovláda ich fungovanie. Prácou s technikou študentom demonštrujeme, že dokáže prekladanie zrýchliť a zjednodušiť, a tiež pomáha prekonať obavy, ktoré študenti z používania prekladateľských softvérov majú. Tieto obavy súvisia so strachom, ktorý môže prameniť z toho, že humanitne orientované štúdium predpokladá skôr negatívny postoj k technickým nástrojom a technológiám, respektíve študenti si ešte neosvojili základy práce s nimi, preto sa tejto fáze prekladateľského procesu vyhýbajú. Naším cieľom nie je študentov poučať, že nesmú robiť chyby, ale že sa chybám dokážu vyhnúť, a to aj vďaka vedomému využívaniu všetkých funkcií dostupnej techniky.

Záver

Na seminároch z prekladu sme pri práci so študentami zistili, že ich jazyková kompetencia v slovenskom jazyku nie je na úrovni, ktorá by bola dostačujúca na vypracovanie adekvátneho prekladu. V uvedenom príspevku uvádzame ukážky najčastejších chýb pri preklade do rodného jazyka s návrhmi riešenia. Jedná sa o chyby v pravopise, syntaxi, nedostatočné ovládanie práce so slovníkmi a s digitálnymi technológiami. O dôvodoch môžeme polemizovať: dôraz na ovládanie cudzích jazykov mohol vzdelávanie v slovenčine v istých ohľadoch marginalizovať.

V mediálnom priestore forma písaného a hovoreného slova demonštruje flagrantné nedodržiavanie spisovnej normy, preferencia cudzích slov – predovšetkým anglicizmov – v žargóne istých spoločenských a pracovných skupín sa prejavuje aj vo formálnom a neformálnom styku ďalších vrstiev spoločnosti. Prostredníctvom stanoviska Ústrednej jazykovej rady (ÚJR) (ktorá pôsobí ako poradný orgán ministra kultúry v otázkach štátneho jazyka SR) k neprestajne klesajúcej úrovni vedomostí zo slovenského jazyka u absolventov stredných škôl v Slovenskej republike však získame jasný a ucelený obraz o tom, čoho dôsledkom je aktuálna klesajúca úroveň ovládania slovenčiny u študentov: „... opísaný negatívny stav v úrovni vedomostí zo slovenského jazyka u absolventov stredných škôl v SR sa prehĺbuje aj vinou toho, že tento stav je dlhodobý (trvá už od školskej reformy z prelomu 50. a 60. rokov 20. storočia, ktorou sa v podstate zlikvidovala systematická výučba jazykovej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra v študijných ročníkoch patriacich na úroveň strednej školy). Toto dlhodobé neriešenie nepriaznivého stavu spôsobilo aj terajšiu vážnosť situácie a naliehavosť riešenia tohto stavu, keďže má celkovú ďalšiu negatívnu prognózu. ... Zistené nedostatky u študentov slovenského jazyka nútia vysokoškolských pedagógov, aby do učebného procesu zaradovali predmety (napríklad pravopisné praktika, pravopisné či výslovnostné cvičenia) alebo na prednášky a semináre zaradovali výklady a postupy, ktorými sa usilujú aspoň niektoré zistené elementárne nedostatky u študentov odstrániť, a to značne znižuje celkovú úroveň vysokoškolskej prípravy študentov.“ Vyššie uvedené konštatovanie ÚJK potvrdzujeme aj my – pravopis slovenčiny je jednou tém, ktorej sa venujeme na predmete Úvod do translatológie. Taktiež nebudeme popierať, že našim návrhom do budúcnosti je začlenenie proseminára zo slovenského jazyka do učebných osnov programov v odbore filológia. Tým však nijako nechceme prispievať k zníženiu úrovne vysokoškolskej prípravy študentov. Práve naopak. Za úvahu by stálo prehodnotenie kritérií prijímania na vysoké školy a univerzity a adekvátne zloženie odborných predmetov v úvodných ročníkoch vysokoškolského štúdia.

Literatúra:

- DOLNÍK, J. 1999. Preberanie výrazov a kultivovanie spisovného jazyka. In: Bosák, J. (Ed.) *Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti*. Bratislava: Veda, s. 83 – 87.
- DJOVČOŠ, M. 2012. *Kto, čo, ako a za akých podmienok prekladá: prekladateľ v kontexte doby*. Banská Bystrica: Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, s. 55.
- KENÍŽ, A. 2008. *Preklad ako hra na invariant a ekvivalenciu*. Bratislava: AnaPress, s. 70.
- KONFÁLOVÁ, I. 2012. Analýza originálneho a prekladového textu na diele S. Mayerovej *Súmrak*. In: KOZÁKOVÁ, L., STAROVECKÁ, Z. (eds). *Prekladateľské listy 1. Teória, kritika, prax prekladu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 128 – 137.
- KOŽELOVÁ, A., Kul'bak, G. 2019. *Vybrané problémy prekladu: prekladateľské kompetencie a audiovizuálny preklad*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MISTRÍK, J. 1984. *Jazyk a reč*. Bratislava: Mladé letá, 1984, 430 s.
- OLOŠTIAK, M. 2001. Jazykový systém a cudzie antroponymá v slovenčine (Na materiáli anglických antroponym). In: *Jazykovedný časopis*, ročník 52, číslo 2, Bratislava: Slovak Academic Press, spol. s r. o., s. 83.
- SHIPTON, V. 2006. *New York*. Harlow: Penguin Books. Pearson English Readers.
- SMETANOVÁ, M. 2011. Práca s prirodzenými jazykmi za pomoci umelých nástrojov (prekladače, prekladové slovníky, prekladateľské pamäte, terminologické databázy a ich aplikácia v prekladateľskej praxi). In: *SLANČOVÁ, D. et al. Jazyk a kultúra*, č. 6/2011. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- ŠTUBŇA, P., MOYŠOVÁ, S. 2016. Lingvistické aspekty defektného rečového prejavu slovenských politických rečníkov. In: *ŠTEFANČÍK, R. Jazyk a politika: Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 260 – 276.
- HUDCOVSKÝ, B. et al. 2019. *Maturitná skúška 2019. Správa o výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: NÚCEM, s. 22 – 49. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/4559/SJL_Správa%20o%20výsledkoch%20EČ%20a%20PFÍČ%20MS%202019_final.pdf.
- Odporúčanie rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* (Text s významom pre EHP) (2018/C 189/01). Úradný vestník Európskej únie 4.6.2018, s. 4 Dostupné na: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)>.

Kontakt:

Mgr. Dominika Vargová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Emailová adresa: dominika.vargova@euba.sk