

**EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV**

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

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

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2020**

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

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

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

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

8. november 2019 / November 8, 2019

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2020**

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

Vedecký redaktor / Scientific Editor:
Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph. D.

Zostavovateľ / Editor:
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Recenzenti / Editorial Consultants:
Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.
Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.
PhDr. Roman Kvapil, PhD.
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.
PhDr. Mária Bláhová, PhD.
PhDr. Milena Helmová, PhD.
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.
PhDr. Jana Perd'ochová, PhD.
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
PhDr. Jarmila Rusíňáková, PhD.
PhDr. Eleonóra Zsapková, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Mgr. Silvia Adamcová, PhD.
Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.
Mgr. Michaela Dziváková, PhD.
Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Mgr. Nina Mocková, PhD.
Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.
Mgr. Elena Smoleňová, PhD.
Mgr. Jozef Štefčík, PhD.
Mgr. Andrea Tureková, PhD.
Mgr. Sofia Tužinská, PhD.
Mgr. Martina Uličná, PhD.

Mgr. Dominika Vargová, PhD.
Mgr. Katarína Zamborová, PhD.
Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová, PhD.
PhDr. Hana Pašková
Mgr. Michaela Čiefová

Vydavateľ / Publisher:

Vydavateľstvo EKONÓM
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava 5

Adresa redakcie / Editorial Office:

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

Vydanie / Edition:

prvé, 2020

Počet strán / Number of pages:

569

ISBN 978-80-225-4710-9

**Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.
The language quality of the published papers is the sole responsibility
of the authors.**

PREDSLOV (11)**ÚVOD (13)****PLENÁRNA PREDNÁŠKA**

LINGVOPRAGMATICKE INŠPIRÁCIE SÚČASNEJ JAZYKOVEDY / LINGVOPRAGMATIC INSPIRATION OF CURRENT LANGUAGE SCIENCE
OLGA ORGOŇOVÁ (15)

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA

TRENDS IN MEDIA COMMUNICATION
DANIELA BREVENÍKOVÁ (25)

ANALÝZA VYBRANÝCH ĽUDSKOPRÁVNÝCH TERMÍNOV
V MEDZIJAZYKOVOM POROVNANÍ / AN INTERLINGUAL ANALYSIS
OF HUMAN RIGHTS TERMS
MÁRIA FERENCÍKOVÁ (34)

EL PROBLEMA DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD Y LA OTREDAD EN
LA POESIA DE OCTAVIO PAZ / THE PROBLEM OF IDENTITY AND
THE CONCEPT OF OTHERNESS IN OCTAVIO PAZ'S POETRY
ANGÉLICA ALBUERNE GAYO (60)

VERBALE AGGRESSION IM HANDLUNGSFELD SCHULE: URSACHEN
UND FUNKTIONEN / VERBAL AGGRESSION IN THE ACTION FIELD
SCHOOL: CAUSES AND FUNCTIONS
OKSANA HAVRYLIV (70)

JAZYK AKO NOSITEĽ KULTÚRY / LANGUAGE AS A CARRIER OF
CULTURE
TATIANA HRIVÍKOVÁ (85)

ODBORNÁ TERMINOLÓGIA V PREGRADUÁLNO M VZDELÁVANÍ
ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV / PROFESSIONAL TERMINOLOGY
IN PREGRADUAL EDUCATION OF HEALTHCARE PROFESSIONALS
ANNA HUDÁKOVÁ, ĽUDMILA MAJERNÍKOVÁ, MARTA VOJTEKOVÁ (99)

THE BENEFITS OF TEACHING ABBREVIATIONS IN A BUSINESS ENGLISH
CONTEXT
IVANA KAPRÁLIKOVÁ (109)

TENTATIVE LANGUAGE USE IN RESEARCH ARTICLES
KATALIN VARGA KISS (122)

MORFOLOGÍA LÉXICA Y MANUALES DE E/LE EN EL ÁMBITO
ESLOVACO Y CHECO: UN ANÁLISIS CRÍTICO / LEXICAL MORPHOL-
OLOGY AND THE TEXTBOOKS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE SLOVAK AND CZECH FIELD: A CRITICAL ANALYSIS
MONIKA KORGOVÁ, EVA REICHWALDEROVÁ (136)

ČÍSAŘ FRIEDRICH I. BARBAROSSA A DYNASTIE ŠTAUFŮ
V NĚMECKÝCH REÁLII 12. STOLETÍ / EMPEROR FREDERICK I
BARBAROSSA AND THE STAUFER DYNASTY IN GERMAN CULTUR-
AL AND HISTORICAL STUDIES OF THE 12TH CENTURY
TOMAS MAIER (151)

ДИСКУРС КАК КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ / DISCOURSE AS A
COMMUNICATIVE EVENT
MARINA MATYTCINA, TATJANA GRIGORJANOVÁ (159)

FRANCÚZSKA IDENTITA A STEREOTYPY OČAMI CUDZINCŮV /
FRENCH IDENTITY AND STEREOTYPES THROUGH THE EYES OF
FOREIGNERS
ELENA MELUŠOVÁ (169)

PES V SLOVENSKEJ A ŠPANIELSKEJ FRAZEOLÓGII / DOG IN THE
SLOVAK AND SPANISH PHRASEOLOGY
NINA MOCKOVÁ (180)

MOŽNÉ RIEŠENIA JAZYKOVEJ SITUÁCIE V EURÓPSKEJ ÚNII / POS-
SIBLE SOLUTIONS FOR THE LANGUAGE SITUATION IN THE EURO-
PEAN UNION
TERÉZIA ONDRUŠOVÁ (195)

K OTÁZKE VARIABILITY V AKADEMICKOM PÍSANÍ / ON THE QUES-
TION OF VARIABILITY IN ACADEMIC WRITING
IVETA RIZEKOVÁ (207)

IDIOMS AND THEIR SEMANTIC INTERPRETATION / IDIÓMY A ICH
SÉMANTICKÁ INTERPRETÁCIA
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ (219)

METAFORY V EKONOMICKEJ ŠPANIELČINE / METAPHORS IN SPANISH BUSINESS LANGUAGE

MÁRIA SPIŠIAKOVÁ, ŽELMÍRA PAVLIKOVÁ (230)

DISKURZNÉ STRATÉGIE ŠVAJČIARSKYCH ĽUDOVCOV PRED VOĽBAMI 2019 / THE DISCOURSE STRATEGIES OF THE SWISS PEOPLE'S PARTY (SVP) BEFORE THE 2019 ELECTIONS

RADOSLAV ŠTEFANČÍK (244)

LA INTERFERENCIA IMPLÍCITA DEL ESLOVACO EN EL ESPAÑOL: NIVEL MORFOSINTÁCTICO / IMPLICITE INTERFERENCE OF SLOVAK IN SPANISH: MORPHOSYNTACTICAL LEVEL

BOHDAN ULAŠIN (255)

FÖRDERUNG FREMDSPRACHIGER DISKURSFÄHIGKEIT MITTELS (ERNÄHRUNGSBEZOGENER) ONLINE-KOMMUNIKATION / ENCOURAGEMENT OF FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE SKILLS THROUGH ONLINE COMMUNICATION (ABOUT FOOD)

SUZANA VEZJAK (269)

K MORFOLOGII SOUČASNÉHO ŽENSKÉHO ROMÁNU JAKO SOUČÁSTI POPULÁRNÍ KULTURY / ON THE MORPHOLOGY OF THE CONTEMPORARY WOMEN'S FICTION AND ITS POSITION IN POPULAR CULTURE

MARIE VOŽDOVÁ (287)

INTERNACIONALIZÁCIA AKO SPÔSOB NEOLOGIZÁCIE V SLOVENČINE A RUŠTINE / INTERNATIONALIZATION AS A WAY OF NEOLOGISATION IN SLOVAK AND RUSSIAN LANGUAGES

JÁN KERESTY (298)

DIDAKTIKA A METODIKA

HARTNÄCKIGE FEHLER SLOWAKISCHER HOCHSCHULSTUDENTEN HINSICHTLICH DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ / DIFFICULT ERRORS OF SLOVAK STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN REGARDS OF COMMUNICATIVE COMPETENCER

LÍVIA ADAMCOVÁ (306)

EXTENDING LEARNING BEYOND THE CLASSROOM WALLS WITH CAREER-RELATED PORTFOLIO ASSIGNMENTS

ESZTER BENKE (316)

A CRITICAL STUDY OF REPRESENTATION OF EDUCATIONAL PROFESSIONALS IN BRITISH MEDIA DISCOURSE / KRITICKÁ ŠTÚDIA ZOBRAZENIA UČITEĽOV V BRITSKOM MEDIÁLNO M DISKURZE.

LÝDIA DESIATNIKOVÁ (329)

PREDIKTORY ČÍTANIA S POROZUMENÍM V CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBE / PREDICTORS OF READING COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ROMANA HAVETTOVÁ, EVA STRANOVSKÁ (344)

ZUR FÖRDERUNG DER SPRACH- UND MEDIENKOMPETENZ (PODCASTS IM FACHSPRACHENUNTERRICHT) / TOWARDS PROMOTING LANGUAGE AND MEDIA SKILLS (PODCASTS IN SPECIALIZED LANGUAGE TEACHING)

VIERA CHEBENOVÁ, OLGA WREDE (356)

PREFERENCIE ŠTUDENTOV PRI VÝBERE TÉM PROJEKTOV Z ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA VO VZŤAHU K ICH JAZYKOVEJ ÚROVNI / STUDENTS' PREFERENCES IN CHOOSING TOPICS FOR ESP PROJECTS IN RELATION TO THEIR LANGUAGE LEVEL

EVA KAŠČÁKOVÁ, HENRIETA KOŽARÍKOVÁ (367)

ФРАЗЫ ВЕЖЛИВОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ / POLITENESS EXPRESSIONS IN TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE FROM THE TEACHER'S POINT OF VIEW

JANINA KREJČÍ (380)

DO YOU HEAR ME? EFFECTS OF ATTENTION ON COGNITION IN THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT

ZUZANA LUCKAY MIHALCINOVA (392)

METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING OF ESP LEARNERS

LUCIA MICHALEKOVÁ, SANDRA KLINK (399)

OD ŠTUDENTOV K SKRIPTÁM / STUDENTS AS PARTICIPANTS IN TEXTBOOK DEVELOPMENT

IVETA NOVÁKOVÁ (414)

CHYBOVOSŤ U ŠTUDENTOV A PRÁCA S CHYBOU V KONTEXTE ESP / ERRORS MADE BY STUDENTS IN ESP CONTEXT

ZUZANA ONDREJOVÁ (431)

KOMBINOVANÉ VZDELÁVANIE VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV
BLENDED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
MAGDALÉNA PATÉ (437)

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA LITERATURA:
ESTADO DE LA CUESTIÓN RESPECTO A LA LENGUA ESPAÑOLA /
TEACHING LANGUAGE THROUGH LITERATURE: THE STATE OF
PLAY REGARDING TO THE SPANISH LANGUAGE
CÉSAR DE MIGUEL SANTOS (451)

SOCIÁLNE ASPEKTY KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE / SOCIAL AS-
PECTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
SLAVOMÍRA STANKOVÁ (467)

GRAMMAR AND ITS ROLE IN COMMUNICATIVE COMPETENCE
JÁN STRELINGER (478)

ČÍTANIE S POROZUMENÍM VO VYUČOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA
PROSTREDNÍCTVOM PRAGMALINGVISTICKEJ TYPOLOGIE / READ-
ING COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
THROUGH PRAGMALINGUISTIC TYPOLOGY
ERZSÉBET SZABÓ, EVA STRANOVSKÁ (486)

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ PODLE MAYSÝCH PŘEDSTAV A PRO-
GRAMŮ – ZKUŠENOSTI Z GUATEMALY / EDUCATION AND FOR-
MATION ACCORDING TO MAYAN IDEAS AND PROGRAMS – EXPE-
RIENCE FROM GUATEMALA
OLGA VILÍMKOVÁ (498)

ENHANCING ENGLISH LANGUAGE SKILLS USING AN APP FOR
READING AND LISTENING
KATARÍNA ZAMBOROVÁ (509)

TRANSLATOLÓGIA

ZU ÄQUIVALENZBEZIEHUNGEN STRAFRECHTLICHER BEGRIFFE.
EINE ANALYSE AM BEISPIEL DES AUSGANGSBEGRIFFES KÖRPER-
VERLETZUNG / THE EQUIVALENCE RELATIONS OF CRIMINAL
TERMS. AN ANALYSIS USING THE EXAMPLE OF THE INITIAL TERM
KÖRPERVERLETZUNG
ZUZANA GAŠOVÁ (517)

BEZEKVIVALETNÁ LEXIKA AKO SÚČASŤ TERMINOLOGICKEJ METAFORY V ŽELEZNIČNEJ TERMINOLÓGII / NON-EQUIVALENT LEXIS AS A PART OF RAILWAY TERMINOLOGICAL METAPHORS
TOMÁŠ HÁJIK (534)

DIDAKTICKÁ PRÍPRAVA NA TLMOČENIE Z LISTU / DIDACTIC APPROACH TO THE SIGHT TRANSLATION
JOZEF ŠTEFČÍK (544)

PRENOSNÉ ZRUČNOSTI TLMOČNÍKA. KEĎ JE TLMOČNÍK ZÁROVEŇ MODERÁTOROM / INTERPRETER'S TRANSFERABLE SKILLS. WHEN AN INTERPRETER IS ALSO BEING A HOST
DOMINIKA VARGOVÁ (557)

PREFACE*RADOSLAV ŠTEFANČÍK*

Excellencies, Mr. Vice Rector, Ladies and Gentlemen, Dear Colleagues,

Let me warmly welcome you to the 10th anniversary of the conference *Foreign Languages in Changing Times*. I am very happy that this conference takes place only a day before an important anniversary. Although this anniversary marks a pivotal moment in German history, it is a matter of great importance to all of us. Tomorrow, it will be thirty years after the fall of the Berlin Wall. And, in just a few days it will be thirty years since people in Czechoslovakia gained their freedom.

Our faculty would never have existed if we had had no freedom. Freedom is an essential pre-condition for learning and doing research in foreign languages, foreign cultures, and intercultural communication. Without freedom, we could not pursue modern research, engage in experiential learning, and maintain effective communication with members of other nations, cultures or civilizations. The Faculty of Applied Languages was established because we had fought for freedom 30 years ago. And I am glad that today we can have open discussions, exchange views, but also criticize other opinions without fear of punishment.

Ladies and gentlemen. I am very pleased, that we can once again welcome colleagues not only from other domestic academic or scientific institutions, but that our friends from foreign universities have come to us again.

Foreign languages are the primary focus of various presentations at this conference. Studying foreign languages provides us the opportunity to gain linguistic knowledge and learn about other cultures. My teacher of German literature from the University in Prešov told us that a man who does not understand Faust will never understand the spirit of the German people. Maybe this is true, but if we are to understand Faust, we must speak perfect German.

There are many amazing facts about learning a foreign language. Speaking a foreign language allows us to understand the people, the customs, traditions, and values of diverse cultures. Foreign languages connect people and cultures across the world. Foreign language skills create a positive relationship with the country, where the language is spoken. English teachers have a positive relationship with the UK, Italian teachers with Italy, Spanish teachers with Spain or Hispanic countries on the American continent. German teachers love Germany, Austria and Switzerland. For-

eign language teachers promote curiosity about other countries and help create a positive image of these countries. That is why, I cordially welcome not only the official representatives of the invited embassies, but all the unofficial consuls who have found a positive relationship with other countries through a foreign language.

Ladies and gentlemen, I am very pleased that our conference *Foreign Languages in Changing Times* brings people closer together and helps us understand other cultures and national customs. Dear colleagues, I wish you a pleasant and creative day at the University of Economics in Bratislava. And thank you for your attention.

Kontakt:

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

University of Economics

Faculty of Applied Languages

Dean

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slowakia

Email: radoslav.stefancik@euba.sk

ÚVOD

„Základné myšlienky vedy sú väčšinou jednoduché a pravidlá sa dajú reprodukovať jazykom, ktorý je zrozumiteľný každému.“

Albert Einstein

„Na rozdiel od bežného rozlišovania materiálnej a duchovnej kultúry, kultúra nie je materiálny jav (v tom zmysle, že sa neskladá z vecí, ľudí, ich správania a ich pocitov), ale je to skôr organizácia všetkých týchto činiteľov. Teda zrejme ide o zložitý systém, ktorý tvoria ľudia, a práve účasťou tohto ľudského faktora sa odlišuje od prírody. Účasť človeka sa vyjadruje aj dichotómiou forma – obsah: obsah je to, čo ľudia uchovávajú vo svojej mysli, ich modely videnia sveta (W. von Humboldt tu hovorí o Weltansehen) a interpretácie sveta, formou je však, podľa našej mienky, práve kultúra. A pretože ľudstvo je neobyčajne diferencované, rozdielne budí aj formy jeho spôsobu života a myslenia, reprezentované prevažne jazykovými prostriedkami. V tomto zmysle možno jazyk pokladať za pamäť kultúry, ale aj kultúru za pamäť ľudstva, spoločnosti. Práve tento ľudský faktor je hlavným prvkom pri formovaní špecifických prejavov kultúry v jednotlivých, často rozdielne organizovaných oblastiach, regiónoch.“¹

Citát od Jána Horeckého, významného slovenského jazykovedca, sa stal motívom nášho úvodu do 10. ročníka konferencie Cudzie jazyky v premenách času, ktorá sa pravidelne koná na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Spomínaná diferencovanosť ľudstva a spôsobu jeho myslenia sa celkom iste pretavuje aj do rôznorodosti príspevkov a ich spracúvanej problematiky. Zjednocuje ich však tematická diferencácia, ku ktorej sme pristúpili zo zostavovateľských dôvodov a zborníku tak dali kontúry zacielenosti na jazyk, kultúru a komunikáciu, didaktiku a metodiku výučby a translatológiu.

Na desiatom ročníku konferencie sa zúčastnilo celkovo 55 vedeckých pracovníkov z Fakulty aplikovaných jazykov a iných slovenských a zahraničných univerzít. Po úvodnom príhovore dekana fakulty nasledovala prednáška prof. PhDr. Oľgy Orgoňovej, CSc., z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave na tému *Lingvopragmatické inšpirácie súčasnej jazykovedy*.

Po plenárnej prednáške sa rokovanie konferencie presunulo do sekcií, ktoré sa venovali témam lingvistiky, jazyku, kultúre a komunikácii, didaktike a metodike výučby cudzích jazykov a translatológii.

¹ HORECKÝ, J. 2000. Človek a jeho jazyk. Esej, čiže pokus charakteristiky o vzťahu. In: *Jazykovedný časopis*, 51 (1), s. 4.

Na konferencii bolo prezentovaných 45 príspevkov vrátane plenárnej prednášky. Keďže jednotlivé príspevky boli tematicky rôznorodé a prednášali sa takmer vo všetkých jazykoch, ktoré sa na Fakulte aplikovaných jazykov študujú a v rámci Ekonomickej univerzity aj vyučujú, zostavovateľsky boli usporiadané do troch veľkých tematických skupín (1. Jazyk, kultúra, komunikácia, 2. Didaktika a metodika, 3. Translatológia) a v rámci nich abecedne usporiadané.

Desiaty ročník našej konferencie jednoznačne preukázal, že oblasť cudzích jazykov očami vedeckých sympózií má na našej univerzite pevné miesto a je tradičným vhodným inšpiračným zdrojom na vedecké a výskumné bádanie odborníkov v danej oblasti, ale aj širšej odbornej verejnosti, ktorá vidí paralely a medzipredmetové vzťahy medzi rôznymi odbormi ľudskej činnosti s jazykom, kultúrou a komunikáciou, didaktikou a metodikou a translatológiou.

Roman Kvapil
zostavovateľ

LINGVOPRAGMATICKÉ INŠPIRÁCIE SÚČASNEJ JAZYKOVEDY

LINGVOPRAGMATIC INSPIRATION
OF CURRENT LANGUAGE SCIENCE*OLGA ORGOŇOVÁ***Abstrakt**

Lingvistická pragmatika sa profiluje už niekoľko desaťročí ako komplementárna disciplína k štrukturalistickým teóriám jazyka. Jej snahou je na báze skúmaní používania jazyka v reči na verejnosti aj v súkromí, medzi expertmi aj obyčajnými ľuďmi smerovať k odkryvaniu hodnôt prejavov v komunikácii v záujme zvyšovania komunikačnej kultúry, medziľudského porozumenia a podpory sociálnej (aj kultúrnej) inklúzie.

Kľúčové slová: lingvistická pragmatika, rečová činnosť, používanie jazyka.

Abstract

Linguistic pragmatics has been developing for several decades as a complementary discipline to structuralist theories of language. Its aim is, on the basis of exploring the use of language in communicating in public as well as in private, among experts and also ordinary people, to focus on disclosing values of discourses in communication in order to increase communication culture, intercultural understanding and promoting social (and cultural) inclusion.

Keywords: linguistic pragmatics, speech action, language usage, interactivity.

Úvod

Pragmatizácia jazykovedy súvisí s inklináciou k uchopovaniu činnostného aspektu verbálnej komunikácie. Kým tradičná saussurovská lingvistika prvej polovice 20. storočia sa sústreďovala na skúmanie jazykových štruktúr v snahe o identifikáciu a usúvzťažňovanie oporných invariantných/nemenných výrazových prostriedkov v ideálnych modeloch jazykových „rovín“ (mimo reálneho používania v konkrétnych situáciách konkrétnymi aktérmi), pragmatický prístup k jazyku vychádza z kľúčového vymedzenia disciplíny ako „štúdia jazyka v používaní“ (porov. Huang, 2019, s. 21). Tradičná štrukturalistická lingvistika sa opierala o objektivistickú metodológiu skúmaní, kde sa podľa vzoru exaktných prí-

rodných vied využívali najmä kvantitatívne metódy práce s jazykovými jednotkami (zvukovými, morfológickými, syntaktickými, lexikálnymi, štylistickými) – totiž išlo o zameranie na odhaľovanie mimokontextových vlastností a vzťahov samotných jazykových znakov. Pragmatizovaná lingvistiká komplementárne posúva stredobod svojho záujmu na fungovanie znakov jazyka v komunikácii ľudí, ktorí ich používajú v najrôznejších aktualizovaných podobách: priamo, nepriamo (napríklad metaforicky, ironicky), náznakovito – napríklad aluzívne či implicitne. Posledné funguje, pravda, len ak možno rátať so znalosťou kontextu či konvencií adresátom. Svet okolo seba pritom ľudia nielen opisujú (referujú o ňom), ale jazykom aj „niečo robia“ – napríklad vyjadrujú svoje vlastné emócie, na niekoho apelujú, aby niečo spravil, niečo sľubujú či vyhlasujú (porov. Austin, 2004). Uplatňujú pritom rôzne komunikačné stratégie: kooperatívne, ale aj nekooperatívne, prípadne až agresívne. (Pritom na okraj treba pripomenúť, že mimo používateľov jazyka samotné jednotky jazyka nefungujú. Jazykom komunikuje len človek: jazyk je jeho vrodenu súčasťou.) To je v základoch tzv. *pragmaticko-komunikačného obratu v jazykovede*, ktorý vďaka filozofom jazyka, sociológom, antropológom od 2. polovice 20. storočia viac či menej zreteľne v rôznych lingvistických tradíciách posúva do centra záujmu namiesto abstraktného modelu jazyka živú reč ľudí v kontexte v najširšom chápaní (dobe, priestore, kultúre) (Helbig, 1997).

Naznačený kvalitatívny obrat v ponímaní predmetu (namiesto skúmania jazyka skúmanie reči), cieľov (skúmať činnosť/proces hmotnej rečovej komunikácie v kontexte, nie „mŕtve“ izolované abstraktné štruktúry jazyka), efektov lingvistických skúmaní (intersubjektívne aktívne konštrukty reality, nie pasívne objektívne odrazy) možno priblížiť v nasledovných „inakostiach“ disciplíny.

Inakosti lingvistickej pragmatiky. Rečová prax presahuje rámec teoretického jazykového predpisu

Tradičné chápanie poslanca jazykovedy nachádza oporu v štrukturalistickej teórii F. de Saussura. Tá, ako bolo naznačené v úvode, venuje pozornosť abstraktnému (a mimokontextovému) systému „zásobárni“ jazykových jednotiek, tzv. *paradigiem*. Tak jestvujú usporiadané systémy napríklad abstraktných zvukových prostriedkov (foném), gramatických prostriedkov – napríklad skladobnej povahy (syntagiem) či slovných prostriedkov (lexém). Teoreticky tak dokážeme (= *sme kompetentní*) na základe osvojených poznatkov či poučiek vymedziť rôzne, vedcami odhalené, vlastnosti, pravidelnosti napríklad abstraktných jednotiek lexikálnej roviny jazyka – lexém. Sú to jednotky, ktoré sú z hľadiska štruktúrneho vymedzenia bilaterálne: majú ustálenú formu aj význam. Vezmime si slovo *hrdina*.

Invariantný slovníkom fixovaný význam slova evokuje pod týmto výrazom kladnú postavu s vlastnosťami ako statočnosť, smelosť, ušľachtilosť (KSSJ, 1997, s. 190). Ak však použijeme toto slovo v špecifickej výpovedi ako *Ty si mi pekný hrdina!*, z hrdinu sa stáva jeho opak – zbabelec. Ale takýto opačný význam slova, hoc v kontexte bežnej komunikácie známy a nie ojedinelý, slovník neuvádza (porov. aj heslo *hrdina* v SSSJ, 2011, s. 173). Iné pravidlo z oblasti slovtvorby v slovenčine hovorí, že jedna z prípon na označenie nástroja pridávaná k slovesnému základu je *-dlo* (nie *-tko*). Tak sa v spisovnom jazyku vďaka regulačnému pôsobeniu starostlivých kodifikátorov korektne označujú rôzne predmety: od „bezproblémového“ *mydla* či *šidla* cez skorigované *ležadlo*, *nosidlo*, *kružídlo*, *lízanka* (namiesto neďbanlivých a nesprávnych variantov „lehátko“, „nosítko“, „kružítko“, „lízatko“) po celkom transformované slová ako *priezor* (namiesto „kukátko“). Ale bežná rečová prax ďalej prináša aj nové alternatívy nad rámec platného pravidla: tak vznikajú nové slová ako *rovnátko* (strojček na krivé zuby: porov. <https://www1.pluska.sk/rady-a-tipy/strojceky-vyrovnavaju-krive-zuby-aj-dospelym-rovnatka-su-trendy>) či *kazítka* (spúšťač porúch v rôznych zariadeniach po uplynutí ich záručnej doby; podľa odporúčania expertov = kazivá súčiastka, kazidlo: porov. <https://jazykovaporadna.sme.sk/q/8455/>). A profesionálne komunity vo svojich žargónoch používajú aj pravidelne a aktívne oné nesprávne výrazy ako *lízatko* (v reči predavačiek istého obchodného reťazca označenie terčíka na cenovku akciového tovaru) či *kukátko* (v reči divadelníkov poloha hľadiska oproti javisku, resp. aj výraz pre divadelný ďalekohľad). Ako je to možné? Totiž reč je variantná tak, ako je rôznorodá spoločnosť jej používateľov (vzdelaním, povoláním, spoločenským ukotvením a pod.) a funguje naprieč celým materinským jazykom – nielen v jeho oficiálnej spisovnej podobe. Pokrýva potreby komunikujúcich ľudí, ktoré sa rodia nezávisle od abstraktných predpisov. Mnohí ľudia predpisy ani nepoznajú, ale dorozumejú sa aj bez nich. Čo je v takej situácii rozhodujúce: správnosť či úspešnosť v dorozumívaní? Isteže úspešnosť, dorozumenie sa (pochopenie obsahu povedaného) a porozumenie medzi ľuďmi. To je aj jeden zo stimulov pre nástup lingvistickej pragmatiky ako komplementárnej disciplíny k štrukturalistickej jazykovede (napriek tomu, že F. de Saussure, otec štruktúrnej lingvistiky, mal predstavu, že hoci oproti jazyku (*langue*) existuje aj reč (*parole*), skúmať možno iba jazyk. Vedec doslova píše: *Od samého začiatku je treba se stavieť na pôdu jazyka a chápať ho jako normu všech ostatních manifestací řeči* (Saussure, 1989, s. 44). Fungovanie jazykového potenciálu v komunikácii v početnejších variantoch, než uvádzajú pravidlá v slovníkoch, učebniciach a pod., však túto predstavu po sto rokoch prekonáva.

Veľký priestor na riešenie disproporcií medzi jazykom a rečou spôsobuje prirodzené fungovanie *metafory*, produktu usúvzťažňovania vecí, javov, vlastností, okolností či procesov v mysli používateľov jazyka. Či už ide o konvenčnú metaforu (kolektívne ustálenú a zafixovanú aj v slovníkoch: porov. *noha stola*, *ruka zákona*), alebo neuzuáľnu metaforu vyskytujúcu sa ako jedinečný tróp najmä v umeleckých či rečníckych textoch, princíp fungovania metafory je rovnaký. Metafora totiž usúvzťažňuje len „fiktívne“ ekvivalentné súcna označované tým istým slovom, hoci ich významové vzťahy sú viazané len na báze vonkajšej podobnosti (všimnime si *koleno* ohnutej rúry, *rybársky vlas*, *jazyk* na topánke) alebo mentálnej podobnosti (*jazyková rovina*, *jazyková krajina*, *slovenský jazyk*). Kognitívne ladená pragmatizovaná lingvistika si na metafore všima aj viac, napríklad *funkčnú* emocionálne a/alebo hodnotiaco ladenú podobnosť, ktorá je inkorporovaná v pomenovaniach ako *hnida* (lenivý človek), *lopaty* (veľké zuby) či *lopúchy* (veľké uši) – porov. (Bohunická, 2013, s. 48 – 55).

Jazyk nie je autonómny systém verbálnych prostriedkov izolovaný od reči, v reči sa reštruktúrujú invariantné nemenné hodnoty na relatívne, aktuálne platné a „vynárajú sa“ situácie (porov. termín *emergencia*), ktoré v modelovanom jazyku chýbajú – nerátalo sa s nimi vo vedeckých reflexiách a konštruktoch, prípadne ich prináša mimojazykový sociálny či technický vývin. Tak sa nielen z *hrdinu* môže stať *antihrdina*, ale napríklad aj systémovo neplnovýznamové slovo (pritakávajúca častica *mhm*, *aha*, *ja* a pod.) sa v živej hovorenej dialogickej komunikácii stáva silným socializačným a solidarizačným prvkom, pilierom dialógu, podporou či stimulom na pokračovanie prejavu partnera. Toho sme totiž nenápadným *mhm* uistili, že ho počúvame, prípadne s ním súhlasíme a povzbudzujeme ho do ďalšej reči. Ak by sa v bežnom rozhovore napríklad dvoch kamarátok (budúcej lingvistky a mladej lekárničky) v nasledovnej sekvencii replík nevyužívalo oné *mhm*, mohol by sa celý dialóg nezdarne predčasne ukončiť. Všimnime si naznačenú situáciu v ukážke reálneho dialógu:

A: ... *tým že skoro stále pracujem v nemocničnej lekárni, tak neprichádzam priamo do kontaktu s pacientom*

B: *mhm*

A: *pretože my zabezpečujeme lieky pre oddelenia nemocnice*

B: *mhm*

A: *ale keď slúžiš vo verejnej lekárni a vidíš, že ten človek je narkoman a príde si kúpiť striekačky*

B: *mhm*

A: *myslíš si, že ale radšej predat, ako by použili jednu ihlu pre celú skupinu*

B: *aha*

...

Ide o veľmi frekventovaný jav, pričom vidno, že k tomu, čo je v tradičnej systémovej gramatike periférne, v pragmatickej optike sa prejaví („vynorí“) úplne iná, kľúčová funkcia. Aj preto je nutné zohľadňovať pri súčasnom odbornom hodnotení verbálnej komunikácie popri poznatkoch tradičnej jazykovedy aj pragmatické poznatky. Bežní ľudia to, čo napĺňa ich komunikačné potreby, robia automaticky, odborníci by to nemali ignorovať.

Reč je činnosť, nie nástroj

V duchu tradičnej jazykovednej teórie jazyk je nástroj na dorozumievanie a poznávanie (Horecký, 1982, s.5). Toto inštrumentalistické chápanie jazyka sa v optike lingvistickej pragmatiky stáva sporné. A. Bohunická v tejto súvislosti upozorňuje na postoj filozofa H. G. Gadamera, ktorý argumentuje, prečo idea o inštrumentálnej povahe jazyka nie je primeraná. Ak by sa totiž jazyk vnímal ako „externý“ nástroj mimo človeka, po ktorom človek siahne a po použití ho zasa odloží, museli by jestvovať chvíle, keď jazyk „pri sebe“ nemáme, a teda nie sme spôsobilí komunikovať (porov. Gadamer podľa Bohunickej, 2014, s. 38). Človek je ale jazykom permanentne preniknutý, permanentne sa zdokonaľuje v jeho používaní (a to ontogeneticky jednak v detstve, keď sa učí komunikovať, jednak po celý nasledujúci život, keď cieľavedome selektuje vhodné prostriedky pri formulovaní svojich prejavov či pri interpretácii cudzích prejavov). Názov samotnej disciplíny lingvistickej pragmatiky je motivovaný gréckym slovom *pragma*, ktoré označuje proces, realizáciu istej činnosti či napĺňanie istého skutku a tiež výsledok či produkt tohto procesu po jeho zavŕšení. Tak sa lingvistika posúva od ohraničeného vnímania konštatívnych aktov reči (opisujúcich vonkajší svet) k reflektovaniu teoretických stimulov filozofov jazyka (Austin, Searle a ďalší) o činnostných, performatívnych rečových aktoch, ktorými – ako bolo naznačené vyššie – „niečo robíme“. Ináč povedané ľudia nielen pasívne reflektujú svet, ale ho aj istým spôsobom ovplyvňujú: buď vlastným pričinením (keď niečo sľúbim urobiť a sľub dodržim), inokedy keď apelujeme na druhých mimo seba, aby niečo urobili (porov. napríklad *radý, odporúčania, príkazy, zákazy, povelý*).

Aplikácia pragmatizácie v lingvistike textu

Interakčná lingvistika

Osobitne užitočnými sa stávajú lingvopragmatické stimuly pri práci s interakčnými verbálno-verbálnymi (nadslovnými = textovými) komunikátmi, teda s útvarmi, ktoré majú na jazykovej úrovni podobu dialógu. Hoci v bežnom živote ide o centrálnu, silne prevažujúcu podobu komunikácie (monologické narácie či neprerušované opisy sú skôr komplementom

k živej komunikácii ľudí, ktorí sa štandardne vonkajškovo nerozprávajú „sami so sebou“), v lingvistickom výskume takýto výskum rečovej interakcie nemá takú dlhú a rozsiahlu tradíciu ako výskum monologických písaných textov. Je to nesporne späté so silnou tradíciou štrukturalistickej lingvistiky F. de Saussura, o ktorej bola zmienka vyššie. Predsa aj dialogická komunikácia už má svoje miesto ako predmet jazykovedných skúmaní. Veľa osožných prác k tejto téme vytvorili v poslednom štvrtstoročí českí lingvisti ako Jana Hoffmannová, Olga Müllerová, Světa Čmejrková, Jiří Zeman, novšie napríklad aj Petr Kaderka, Lucie Jílková a viacerí ďalší. Bazálnou informáciou na margo vysvetľovania procesu a produktov verbálnej interakcie je to, že všetci aktéri takejto komunikácie sú aktívni. Totiž často sa v prezentáciách dialogických interakcií delia účastníci na aktívnych (tí, čo hovoria) a pasívnych (tí, čo počúvajú). Pravda, v dialogickej interakcii nikto nie je pasívny, totiž aj aktuálne počúvajúci účastník mentálne pracuje: počúva a interpretuje (dekóduje obsah, prípadne vyvodzuje zmysel partnerovej reči, vrátane doplnenia nevypovedaného, ale mieneného obsahu, ktorý je v kontexte jasný). To znamená, že na takejto interakcii sa zúčastňujú aktéri v dvoch rolách (a tie si v dialógu striedajú): ako hovoriaci (= tvorca prejavu) a ako poslucháč (= interpret prejavu). Len takto ponímaná predstava o rámci verbálnej interakcie je náležitá.

V lingvistickej pragmatike sa venuje pozornosť aj istým očakávaným a predpovedateľným prejavom mimojazykového správania a následného rečového vyjadrovania ľudí, teda konvenčným prejavom. Tie sú ukotvené kultúrne, teda napríklad v slovenskom prostredí nás neprekvapia isté štandardné prejavy správania a reči. Tak možno očakávať isté individuálne prejavy (mladší známy pozdraví pri stretnutí staršieho známeho, tak ako sa pozdraví podriadený nadriadenému v práci; rovnako podriadený spravidla prejavuje rešpekt voči nadriadenému a vyhovie jeho požiadavkám; mladší uvoľní miesto staršiemu v dopravnom prostriedku a pod.). Pravdaže, konvenčné môžu byť a bývajú aj náročnejšie akty reči, nielen pozdravy či iné zdvorilostné repliky a mikrodialógy. Tak môže hovoriaci aktér komunikácie vyriechnuť repliku, v ktorej použije odporovaciu spojku *ale*. Tá mimokontextovo evokuje protiklad. Všimnime si: *Zápasníci sumo sú zavalití ľudia, ale sú obratní*. Príklad ukazuje, že hoci v uvedenej replike ide o opis primárne nezlučiteľných vlastností, v konečnom dôsledku nejde o reálny protiklad. Výsledný význam uvedenej repliky sa tak automaticky navrstvuje na celkový zmysel výpovede vďaka mimojazykovým skúsenostiam a/alebo všeobecným znalostiam: všetci vieme, ako vyzerajú a ako zápasia bojovníci sumo – Hirschová, 2017. Tak či onak, je to ľahšia súčasť komunikácie, keď neverbálne a následne aj verbálne počínanie je viacmenej automatické, teda recipienti (ktorí počúvajú/čítajú a dekodujú zmysel

povedaného/napísaného) nemusia cieľavedome „riešiť“ isté komunikačné úlohy, totiž porozumenie textu či jeho segmentov sa im spontánne „dostaví“. V tejto súvislosti len odborník vysvetľuje – vedecky *explenuje*, čo sa deje, keď ľudia spontánne konajú v duchu konvencií. Také správanie a konanie je predvídateľné, dominujú v ňom od kontextu nezávislé pravidelnosti.

Konvencie známe a samozrejme vnútrokultúrne, pravda, môžu byť zradné interkultúrne. Nejde totiž nutne o univerzálne – celosvetovo platné – konvencie. Osobitým rizikom sú pritom zložky neverbálnej komunikácie. Interkultúrne relativizovaná platnosť zložiek neverbálnej komunikácie (mimochodom kvantitatívne prevažujúcej zložky nad verbálnou komunikáciou tvárou v tvár) je o to zradnejšia, že špecifickosť neverbálnych zložiek je silne diverzifikovaná v duchu známeho „iný kraj, iný mrav“. Tak neverbálna symbolika, čo platí na Slovensku, neplatí bezo zvyšku v žiadnej ani príbuznej krajine, a aj vnútri krajiny je dôležité dokázať odhadnúť vhodnosť používania napríklad istých gest v rôznych situáciách: v oficiálnom prejave, na verejnosti, v neformálnom súkromnom prostredí, v televízii.

Menej transparentne (než v nadčasových konvenčne platných aktoch, ako sú napríklad *pozdravy*, *ospravedlnenia* či *pytačky*) sa vyvíja situácia tiež, keď ide o neformálnu prirodzenú konverzáciu. To je predmetom záujmu *interakčnej lingvistiky* (Havlík, 2017). V tejto súvislosti vznikla etnometodologicky¹ založená tzv. *konverzačná analýza*, ktorá je samostatnou disciplínou a vyžaduje si náležitú teoretickú prípravu záujemcu o jej využívanie – viac Nekvapil, 2017.

Interakčná štylistika

Výsledkom zúročovania pragmatických ideí v oblasti štylistiky ako náuky o tvorbe a interpretácii textu je *Interakčná štylistika* (Orgoňová – Bohunická, 2018)². Ide o štylistiku v kontexte 4. priemyselnej tzv. digitál-

¹ Ide o praktické uvažovanie o praktickom (verbálnom aj neverbálnom) počínaní ľudí v každodennom živote s cieľom vysvetliť, čo sa deje v takomto počínaní ľudí a prispieť tak k porozumeniu ich konania, vrátane reči (ukotvenej v konkrétnej situácii). Základy etnometodológie sa spájajú s prácou H. Garfinkela (*Studies in Ethnomethodology*, 1967).

² V takto ponímanej štylistike nejde o „revolučný obrat“ v predmete, ale o kontinuálny progres pragmatizácie, ktorý je inherentne prítomný v lingvistike oddávna – od antickej rétoriky sa bral ohľad na adresáta, ved' úlohy textov už vtedy sa nenapĺňali len tým, že bolo niečo vyslovené/konštatované (*docere*), išlo aj o dokazovanie (*probare*), presvedčanie (*conciliare*), vyvolávanie pôžitku (*delectare*) či

nej revolúcie. Táto doba s technologickými výdobytkami (inteligentnými výrobkami, napríklad telefónmi s množstvom funkcií, ale aj príbytkami so samoreguláciou elektrospotrebičov, vykurovania atď.) smeruje k del'be ľudí na tých, čo ovládajú nové technológie a majú sieťujúce zručnosti (netokracia) a tých ostatných (novodobý proletariát, konzumtariát). Masové využívanie inteligentných zariadení súvisí s odbremeňovaním ľudí od duševnej práce, inými slovami zbavuje ich nutnosti tréningu mentálnych zručností. V dôsledku takéhoto komfortu kognitívne zručnosti bežných ľudí sa redukujú, resp. „atrofujú“ (porov. Spitzer, 2018). To má dosah aj na ich zručnosti s prácou s textami (tvorbou aj recepciou) a to sa stáva výzvou aj pre súčasných teoretikov: textových lingvistov, štylistikov, lingvopragmatikov a pod., aby aplikovali svoje vedecké a vedecko-popularizačné odporúčania na potreby a možnosti ľudí digitálnej doby. *Interakčná štylistika* je štylistickou sústredenou na dominantné životné situácie (každodennosť), na dominantnú formu komunikácie ľudí v interakcii (dialóg) a na aproximáciu reči aj vzájomných sociálnych pozícií aktérov. Pritom stojí pred nami úloha hľadať návody, ako nielen zľahčovať (popularizovať) komunikáciu jednoducho od expertov k neexpertom. Rovnako potrebné je venovať pozornosť tomu, ako bežní ľudia v pomeroch stupňujúcej sa angažovanosti verejnosti o verejné veci (napr. o zdravotnícke otázky (ne)očkovania detí, lingvistické otázky písania slovníkov a pod.) dávajú plodné stimuly expertom na ich vedeckú reflexiu. Otvorenosť istým *crowdsourcingovým* stimulom je dobovou úlohou aj pre lingvistov.

Záver

Pragmatizovaná lingvistika sa hlási k novým ambíciám sociálne motivovaných výskumov. Jej prototypickým objektom výskumu je reč ako integrálna súčasť aktérov komunikácie (ľudí rôznej sociálnej aj profesionálnej identity). Výskumníka v tomto smerovaní nezaujímajú primárne abstraktný model jazyka ako akýsi kognitívny potenciál v rukách expertov, ale rečová činnosť širokých mas bežných používateľov jazyka v interakciách ako prirodzených väčšinových komunikačných situáciách. Následné analýzy pozitívnych aj negatívnych efektov rečových interakcií (s ohľadom na fungovanie rôznych komunikačných stratégií, napríklad (seba)prezentačných, presvedčacích, vrátane toho aj manipulatívnych či znevažujúcich, diskreditačných) prispievajú k napĺňaniu nového rozmeru lin-

vyburcovávaním vášní smerovanie k pohnutiu ľudí k ich vlastným skutkom. Jednou z cností antického textotvorného kánonu bola aj *zrozumiteľnosť*.

gvistických výskumov ako užitočných príspevkov k regulácii sociálnych pomerov v spoločnosti. Diagnostikou podôb používania jazyka v spojení so stratégiami a taktikami úspešnej rečovej interakcie sledujeme ambíciu smerovať k preklenovaniu sociálnych vzdialeností napríklad medzi expertmi a bežnými komunikantmi, príslušníkmi rôznych profesionálnych/etnických/politických skupín na ceste k harmonickej a efektívnej komunikácii neexpertov s expertami (nepolitikov s politikmi, neúradníkovi s úradníkmi a pod.) a tiež kultúrne ukotvených domácich komunikantov s cudzincami v čase posilňujúcej sa demokratizácie a globalizácie spoločnosti digitálnej (alebo tiež „hyperhistorickej“) éry.

Publikácia vznikla v rámci riešenia grantu MŠVVŠ SR VEGA č. 1/0111/20 Komunikačná kultúra v graduálne demokratizovanej spoločnosti.

Literatúra

- AUSTIN, J. 2004. *Ako niečo robiť slovami*. Bratislava: Kalligram, 184 s.
- BOHUNICKÁ, A. 2013. *Variety metafory*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 48 – 55.
- BOHUNICKÁ, A. 2014. *Metaforika činnostného aspektu jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 38.
- HAVLÍK, M. 2017. Interakční lingvistika. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/INTERAKČNÍ LINGVISTIKA> [cit. 23. 2. 2020]
- HELBIG, G. 1991. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha: Academia, 303 s.
- HIRSCHOVÁ, M. 2017. Konvenční implikatura. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/KONVENČNÍ IMPLIKATURA> [cit. 23. 2. 2020]
- HORECKÝ, J. 1982. *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: Veda, s. 5.
- HUANG, Y. 2019. *Pragmatika*. 3. vyd. Praha: Karolinum, s. 21. Krátky slovník slovenského jazyka – KSSJ. 1997. Bratislava: Veda, s. 190.
- NEKVAPIL, J. 2017. Konverzační analýza. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/KONVERZAČNÍ ANALÝZA> [cit. 23. 2. 2020]

ORGOŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2018. *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského. 208 s.

SAUSSURE, F. de. 1989. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Odeon, s. 44.

Slovník súčasného slovenského jazyka H – L, 2011. Bratislava: Veda, s. 173.

Kontakt:

Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka
Gondová 2, 811 02 Bratislava
Slovenská republika
Email: olga.orgonova@uniba.sk

TRENDS IN MEDIA COMMUNICATION*DANIELA BREVENÍKOVÁ***Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá súčasnými globálnymi tendenciami v mediálnej komunikácii, vrátane personalizácie, tendencie k neformálnemu vyjadrovaniu, k zameraniu na osobnostné vlastnosti komunikantov a osobností, o ktorých sa komunikuje, ako aj o prostriedkoch, obrazoch a jazyku, ktorými sa tieto tendencie vyjadrujú. Autorka venuje pozornosť aj vplyvu sociálnych médií na uvedené tendencie ako aj na úroveň komunikácie v sociálnych médiách.

Kľúčové slová: neformálne vyjadrovanie, personalizácia, populizmus, mediálna komunikácia, sociálne médiá.

Abstract

The paper deals with current global trends in media communication, including personalisation, informalisation (focusing on informal communication as well as personality traits of communication participants), and the means, both images and language, reflecting these trends. The author also pays attention to the impact of social media on these trends and a general level of public communication.

Keywords: informalisation, personalisation, political communication, populism, social media.

Introduction

Patterns of political communication are becoming one of the current topics of applied linguistics research. The present paper deals with the trends that have been globally identified in public communication of political leaders and aims to demonstrate how these trends are reflected in the language used by participants of political communication. Media play an important role in this process, and their role is reflected in the concept of mediatization, which is defined as “the increasing influence of media, and it affects all parts of politics, including the processes as well as the political institutions, organisations and actors.” (PSA 2018; Abstract)

Personalisation in Political Communication

The changing role of television as a traditional medium on the political area is reflected in the shift from the reporter role of television to that

of “constructor of political reality”. This development has been referred to as the weakening of the broadcast-centred model of political communication (Gurevitch, Blumler, and Coleman, 2010, p. 1).

Another change is a shift towards personalisation, i.e. shift in the content of information provided by mass media about political leaders as well as by politicians themselves in their online profiles. In their typology Rabat and Sheafer (2007) differentiate between institutional, media and behavioral personalisation and view privatisation as another distinct feature of political communication trends as part of personalisation.

Moreover, television has transported political issues into people’s homes (in this context the living room metaphor is used, which resulted in a decrease in the societal aspect of this medium on the one hand, and increase in the audience interested in political issues on the other (Gurevitch, Blumler & Coleman, 2010, p. 3).

The topic of personalisation as the trend in political communication has been studied by several authors from various disciplines. McAllister, for example, considers personalisation in political communication an “accepted process”. Karvonen tried to clarify the concept in his differentiation of its four areas that can be studied empirically: *“how politics is presented, the role of individual political leaders, institutions (the role of prime ministers and electoral systems), and the party leader effect in elections.”* (Isotalus and Almonkari, 2011, p. 1) Adam’s and Mailer’s later studies in personalisation in political communication specify two distinct perspectives of personalisation: a stronger emphasis placed on politicians than on parties, and focus on non-political personality traits of political leaders (Isotalus and Almonkari 2011, p. 2).

Evaluation criteria of those who are agents of political communication, i.e. political leaders, obtained by Isotalu et al. (2011) include professional competence (28%), communication skills (22%), maintenance of political relations, characteristics of behaviour and inspiring confidence. (Isotalus 2011, p. 5). A high share of communication skills corresponds to our focus on rhetoric and communication skills in general in this text. 40% of respondents mentioned in questionnaires aspects of communication skills, while most of these answers included media skills. Eight party leaders who were interviewed stressed that media and communication skills were “highly relevant to their work”. These respondents described media publicity as a means to communicating with their audiences (Isotalus and Almonkari 2011, p. 5).

Both positive and negative public speaking skills of politicians were mentioned in the researchers’ newspaper data, the former containing credibility, charisma, clarity and understandability (being understood); the

latter (negative public speaking skills) include verbosity, lack of openness, colourfulness and charisma.

The second subcategory in speech communication skills explored in the research was nonverbal communication. Researchers' data include comments on expectations of audience of political leaders' appearance and what kind of feelings or mood political leaders are expected to display in public (anger, good/ bad mood, anxiety, stern appearance). The third subcategory of communication skills criteria contains cognitive interpersonal skills, which relate to politicians' participation in meetings, discussions or informal events (Isotalus and Almonkari 2011, p. 5).

Trend to Informal Communication

The term **informalisation** was coined by Dutch sociologist Wouters (2006), who used it to identify the decrease in formality of behaviour in four Western countries (Germany, France, the United States, and the United Kingdom) since the late 1900-ies to the beginning of the 21st century (Manning et al. 2017).

A key aspect of informalisation is referred to as conversationalisation (tendency to using conversational style), although these two concepts may be considered to be synonymous. Means of informal communication include "shortened terms of address, contractions of negatives and auxiliary verbs, the use of active rather than passive sentence constructions, colloquial language and slang"... using regional accents rather than standard English or even situations in which individuals disclose their private feelings in public surroundings (Nordquist, 2019).

These developments characteristic of using less formal expressions, originally reserved for informal communication, have resulted in reflections on whether the English language is becoming "increasingly informal".

Also the British linguist Norman Fairclough writes about the blurred boundaries between formal and informal forms of language in political discourse. Sharon Goodman relates this trend to another tendency, namely marketisation: *"If the processes of **informalization** and marketisation are indeed becoming increasingly widespread, then this implies that there is a requirement for English speakers generally not only to deal with, and respond to, this increasingly marketized and informal English, but also to become involved in the process. For example, people may feel that they need to use English in new ways to 'sell themselves' in order to gain employment.."* (Goodman, Sh. 1996, as cited in Nordquist, 2019).

In this context, Fairclough writes about the 'engineering of informality' (1996) and view trends to conversation style and personalisation as overlapping has two overlapping. While its favourable feature is the possibility of assessing it as part of the process of cultural democratisation, its negative aspect is reflected in its artificial nature and refers to it as "synthetic personalization" (which) only simulates solidarity, and is a strategy of containment hiding coercion and manipulation under a veneer of equality" (Pearce, 2007, as cited in Nordquist 2019).

Trends to less formal communication and conversational style have been recorded in "the cool distancing of traditional written style and towards a kind of spontaneous directness". A corpus-based research into editorials has revealed that this trend was a characteristic feature of the British quality press throughout the twentieth century (Nordquist 2019).

Sanders and Redeker (1993) explain the use of informal elements in news by the readers' preferences: readers like news texts with inserted indirect thoughts and find them lively in comparison with the news without these informal elements. On the other hand, readers are aware of the fact that these elements do not belong to the news genre. Likewise Pearce (2005) points to an increasing general trend towards **informalisation in public discourse and also writes about accompanying developments towards** personalisation and conversationalisation (Nordquist 2019).

Wouters et al. derived his ideas of informalisation on the basis of comparing the manners of four Western nations (American, Dutch, English, and German) as described in books from the late nineteenth century to the early twenty-first century. The focus of Wouter's analysis was on "*changes in social hierarchy and emotion regulation or self-regulation*". Wouters identified a general trend across the four countries of increasing informalisation: his analysis has indicated that behaviours that used to be unacceptable or forbidden have become widespread, and on the other hand, the regulation of social conduct decreased in formality.

A similar trend to informalisation, has been observed in celebrity communication or rather celebrity culture, and it was described by Turner (2004) as a 'demotic turn'. (Turner 2010) This trend has spread from traditional media such as radio and television to social media, which have developed into the key driver in people's participation in socio-political life. (Manning et al. 2017). In numerous studies politicians were presented as celebrities in terms of their lifestyles (Marsh, Hart, and Tindall 2010; Street 2003; Wheeler 2013 as cited in Wouters et al. 2019). On the other hand, there are more and more celebrities who are trying to enter the political arena.

This declining formality in public communication is not restricted to Europe only: for example, Lawrence and Carpenter (2007) write about conversational style of the US president Ronald Reagan, who has earned an attribute of the Great Communicator.

Populism in Political Discourse

De Vreese et al. view populism as a “communication phenomenon (Vreese, de et al., 2018, abstract) This phenomenon is as an ideology communicated discursively. In this context, the focus is on the language: the language used to communicate populist ideas is just as important as the ideas themselves. De Vreese et al. differentiate between two kinds of populism: the one focused on content, namely people-centrism and anti-elitism); the other is populism as style, messages contain characteristic features of presentation styles (Vreese, 2018).

Populist discourse has been described as one which contains three basic elements: “(1) reference to “the People,” (2) a battle against the “corrupt” elite, and with a possible extension of (3) the identification of an out-group” (Vreese, 2018, p. 1).

Impact of Social Media on Media Communication

Social media as a new channel of communication facilitate and strengthen the informalisation trends described above. This is also owing to quickly composed texts (posts) written in a style that may be compared to stream of consciousness, and which often contain colloquialisms, slang, or abbreviations. Authors of these posts reveal in them intimate details from their everyday lives, and these in turn become part of the public information. (Beer and Penfold-Mounce 2009; as cited in de Vreese, 2018).

The opportunities for gaining a direct access to the public which the social media provide to political leaders, enable these leaders to establish an immediate link to their future voters, strengthen personalized forms of communication, and contribute to establishing “a feeling of community, belonging, and recognition among otherwise scattered groups.” Ernst et al. (2017), for example, have observed that in six Western democracies those who use populism in social media belong to “the extreme left or extreme right of the political spectrum, or those holding an opposition or challenger status” (Vreese de, 2018).

As the volume and importance of communication in social media is rising, patterns of traditional communication are changing, and these developments can be observed in political communication. As Zeng et al. claim “Social media... represent the ideal vehicle and information base to gauge public opinion on policies and political positions as well as to build

community support for candidates running for public offices” (Zeng et al. 2010; as cited in Stieglitz, S. & Dang-Xuan, L. (2012).

Ceccobelli carried out a comparative analysis of Facebook pages of 121 political leaders from 31 countries, while the period covered by the research lasted from September 2012 to October 2014 to establish patterns of political communication on Facebook. Ceccobelli sees the advantages of political leader communication on Facebook in an unmediated (i.e. immediate) interaction with citizens, and in a free shaping of their communicative style (Ceccobelli, 2016, p.4). On the other hand, according to Ceccobelli, there are opportunities for researchers in this area. His research questions focus on communicative style of leaders from advanced industrial countries who post their profiles on Facebook and factors that enable us to interpret their communicative style (Ceccobelli, 2017, pp.4 – 5).

Ceccobelli's research related to **communication in the social media** (Facebook) has brought the following quantitative results:

One hundred out of 121 political leaders involved in the research have a Facebook page.

Frequency of posting: At least 50% of political leaders write one or more posts every day.

Personalisation: It is significant that 75% of posts concerned contain personal information about politicians.

Attacks on political opponents: The posts of politicians contain personal attacks on political opponents.

Communicative style of posts relate to policies. It comes as a surprise that the factors of Age, gender and political orientation/affiliation – either right or left – do not have a significant role in politicians' communicative style on Facebook (Ceccobelli, 2017, p. 10).

Ceccobelli's explorations include novel ideas about politicians' style of communication. He distinguishes several indicators of politicians' communicative style, namely: those in the graphic dimension (texts, pictures, text messages, or videos); personalisation dimension; and type of issue dimension.

Discussion about the Implication of these Trends on the Quality of Communication

There are various, often contradictory opinions about the trend in media communication with focus on social media, which is reflected in internet-and mobile-based lingo. Some argument it is useful as it leads to developing people's social skills, while others describe it as a matter of addiction and do not hesitate to refer to it as stupid. Chinmoypritam Muduli, an Indian scholar, who belongs to the other group examines this trend and

its accompanying linguistic features as a “prestigious language variety”. (Chinmoypritam Muduli, 2016, p.1–9)

In answer to those who view these developments as a dangerous path leading to “dementia”, advocates the relevance and communication standard of these new trends argue as follows:

“So far, our research has suggested that there is no evidence to link a poor ability in standard English to those children who send text messages. In fact, the children who were the best at using ‘textisms’ were also found to be better spellers and writers. We are interested in discovering whether texting could be used positively to increase phonetic awareness in less able children, and perhaps increase their language skills, in a fun educational way” (Gay, 2011 as cited in: Chinmoypritam Muduli, 2016, p.1 – 9).

Conclusion

Trends identified in political communication (informalisation, personalisation., mediatisation...) recently have been described as global processes are accompanied with the changing communication channels and interactions of those who participate in political communication. Such developments as for instance tendency to declining formality need to be studied from various aspects, including their efficiency, before they are unanimously refused by communication scholars.

REFERENCES

- CECCOBELLI, D. 2016. Political Leadership styles: The Main Political Leaders of 31 Countries on Facebook. In: *ECPR (European Consortium for Political Research) Joint Sessions PISA*, 24 – 28 April 2016.
- CHINMOYPRITAM MUDULI: Informalisation and conversationalisation in Online Writing: an Impediment to Intelligibility and Writing Skill? In *Global Media Journal –Indian Edition* Sponsored by the University of Calcutta. ISSN 2249-5835 Summer Issue/June-2016/Vol. 7/No. 1
- GAY, C. 2011. The Rise of Texts. Fresh Ink: Essays From Boston College's First-Year Writing Seminar, 13 (3). Retrieved from: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/freshink/article/view/1200/1660> Goffman, E. 1987.
- GUREVITCH, M., BLUMBER, J., COLEMAN, St. 2014. Political Communication – Old and New Media Relationships. Editors: Harvey, K. pp. 348 – 350. In: *Encyclopedia of Social Media and Politics, Chapter:*

Audience Fragmentation/ Segmentation. Washington DC., SAGE Publications, Inc.

ISLAMOGLU, A. H., ALNIACIK, U., OZBEK, V. 2005. The Effect of the Personality Traits of Political Party Leaders on Voter Preferences. A field research in Kocaeli, Turkey. Retrieved from: https://www.academia.edu/363041/THE_EFFECT_OF_THE_PERSONALITY_TRAITS_OF_POLITICAL_PARTY_LEADERS_ON_VOTER_PREFERENCES

ISOTALUS, P., ALMONKARI, M. 2011. Trends of Political Communication and Political Leadership. Perspectives of Finnish Media and Party Leaders. Paper presented at 61st Political Studies Association Annual Conference "Transforming Politics: New Synergies" 19 – 21 April 2011, London. PSA 2011.

LAWRENCE, W. & CARPENTER, R. 2007. On the Conversational Style of Ronald Reagan: "A-E=[less than]Gc" Revisited and Reassessed." *Speaker & Gavel*, 44, 1 – 12.

MANNING, N., PENFOLD-MOUNCE, R., LOADER, BRIAN D., VROMEN, A. & XENOS, M. 2017. Politicians, celebrities and social media: a case of informalisation? In: *Journal of Youth Studies*, 20, 2, pp. 127 – 144, DOI: 10.1080/13676261.2016.1206867

NORDQUIST, R. 2019. Informalization in Language. Explanation and Examples. Updated July 03, 2019

PEARCE, M. 2012. *The Routledge Dictionary of English Language Studies*. London: Routledge.

POLITICAL STUDIES ASSOCIATION (PSA). 2018. *The Mediatisation of Politics*. PSA Annual International Conference 2018. Retrieved from: <https://www.psa.ac.uk/conference/psa-annual-international-conference-2018/mediatisation-politics>

SCHUDSON, M. 1989. *Political communication History: An international Encyclopedia of Communication*. New York, Oxford University Press, pp.304-313.

STIEGLITZ, S. & DANG-XUAN, L. 2012. Social Media and Political Communication – A Social Media Analytics Framework. *Social Network Analysis and Mining (SNAM)*. DOI 10.1007/s13278-012-0079-3, Springer Verlag, 2012.

VREESE, DE C. H., ESSER, F., ALBERG, T.; REINEMANN, C. & STANYER, J. 2018. Populism as an Expression of Political Communication Content and Style: A New Perspective. In *The International Journal of*

Press/Politics, October 1, 2018.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1940161218790035>

WOUTERS, C. 2007. *Informalization: Manners and Emotions since 1890*. London: Sage.

WOUTERS, C., DUNNING, M. (Eds.). 2019. *Civilisation and Informalisation. Connecting Long-Term Social and Psychic Processes*. Palgrave, Macmillan.

Kontakt:

Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of Linguistics and Translation Studies
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovak Republic
Email: Daniela.brevenikova@euba.sk

**ANALÝZA VYBRANÝCH ĽUDSKOPRÁVNÝCH TERMÍNOV
V MEDZIJAZYKOVOM POROVNANÍ**

AN INTERLINGUAL ANALYSIS OF HUMAN RIGHTS TERMS

MÁRIA FERENČÍKOVÁ

Abstrakt

Príspevok prezentuje analýzu vybraných termínov ľudských práv čerpaných z Ústavy Slovenskej republiky a ich ekvivalentov v anglickom jazyku. Abstraktný charakter pojmov sťažuje vymedzenie ich obsahu a ich definovanie, čo ovplyvňuje aj priradovanie zhodných pojmov v druhom jazykovom systéme. Analýza termínov bola realizovaná v rámci dizertačnej práce priamo súvisiacej s vedeckovýskumnou úlohou Katedry verejnoprávných vied Akadémie Policajného zboru v Bratislave s názvom *Ochrana ľudských práv v činnosti polície (Výsk. 204)*. Praktickým výstupom dizertačnej práce bolo zostavenie dvojazyčného (slovensko-anglického) slovníka ľudských práv.

Kľúčové slová: právo, ľudské práva, ústava, termín, terminológia, terminologický záznam, slovník.

Abstract

The article presents an analysis of selected human rights terms excerpted from the Constitution of the Slovak Republic and their equivalents in the English language. The abstract nature of the terms makes it difficult to define their content and formulate a definition, which has an impact on finding a matching concept in the second language system. The terminological analysis was carried out as part of the author's dissertation which is directly connected to the Research Task of the Department of Public Law of the Academy of the Police Force titled *Protection of Human Rights in Police Work (Research No. 204)*. One of the practical outputs of the dissertation was a Slovak-English dictionary of human rights.

Keywords: right, human rights, constitution, terminology, terminology record, dictionary.

Úvod

Náš príspevok vychádza z dizertačnej práce, ktorej hlavným cieľom bolo vypracovať návrh dvojazyčného terminologického slovníka

z oblasti ľudských práv na základe teoretických poznatkov o charaktere právneho jazyka a prostredníctvom terminologickej analýzy a komparácie vybraných pojmov. Čiastkovým cieľom bolo v teoretickej časti rozpracovať charakteristiku právneho jazyka z pohľadu práva a jazykovedy, najmä s ohľadom na problematiku translácie a terminológie. V empirickej časti práce bolo cieľom vykonať intralingválnu terminologickú analýzu vybraných pojmov, ich interlingválnu komparáciu a dospieť k vymedzeniu významov pojmov a vytvoreniu definícií spĺňajúcich terminologické kritériá. Našou ambíciou nebolo utvoriť definície normatívne, záväzné, ale deklaratórne, nezáväzné.¹ Zároveň sme určovali (plne, alebo čiastočne) ekvivalentné pojmy v anglickom jazyku, ktoré by slúžili ako funkčný prekladový ekvivalent východiskových slovenských termínov a tvorili by bázu dvojjazyčného slovníka ľudských práv.

Spracovanie ľudskoprávnej terminológie – metodika práce

Stanovené ciele si vyžadoval splnenie nasledovných úloh, ktoré boli rámcom pre metodický postup v našej praktickej práci:

1. Zistenie aktuálneho stavu terminologického a lexikografického spracovania tematickej oblasti ľudských práv.
2. Rešerš zdrojov z oblasti ľudských práv s cieľom zmapovať zvolenú tematickú oblasť.
3. Selekcia a klasifikácia zdrojov.
4. Naznačenie štruktúry pojmového systému ľudských práv v slovenskom a anglickom jazyku, komparácia pojmových systémov.
5. Excerpcia a vytvorenie korpusu pojmov na spracovanie; určenie výskumného súboru na detailné spracovanie.
6. Analýza a opis špecifik jednotlivých pojmov z výskumného súboru.
7. Komparácia a ekvivalentácia pojmov medzi slovenským a anglickým jazykom
8. Finálne spracovanie analýzy jednotlivých pojmov vo forme terminologických záznamov podľa vzoru terminologických záznamov Slovenskej terminologickej databázy.
9. Vyhľadanie kolokácií v slovenskom a anglickom jazyku.
10. Vypracovanie návrhu hesiel dvojjazyčného slovníka ľudských práv

Výskumný súbor, teda súbor termínov určených na podrobnú analýzu, pozostával z 28 pojmov/termínov excerptovaných z 2. hlavy Ústavy Slovenskej republiky – Základné ľudské práva a slobody.

¹ ABRAHÁMOVÁ, E., ŠKVARENINOVÁ, O. 2002. *Kapitoly zo štylistiky a rétoriky pre právnikov*. s. 81

Práca s ľudskoprávnu terminológiou bola mimoriadne zložitá, čo je zapríčinené faktom, že pramene ľudských práv, resp. legislatívne zakotvenie základných práv, sa vyznačuje množstvom abstraktne až vágne formulovaných pojmov. Formulácie textov ustanovení o základných právach sa často obmedzujú len na konštatovanie, že právo je zaručené bez toho, aby bol bližšie vymedzený obsah takéhoto práva, okruh adresátov, ktorým sa toto právo zaručuje a voči komu toto právo pôsobí.² Zistenie obsahu pojmov je možné len zo sekundárnych zdrojov (napr. komentár k ústave, či iná odborná literatúra). Drgonec (2015), autor komentáru k Ústave SR, tiež hovorí o komplikovanom systéme a nejednotnosti terminológie. Táto nejednotnosť je podľa neho spôsobená, okrem iného, multiplicitou prameňov týchto práv. Vzhľadom na charakter našej práce, ktorej cieľom bolo analyzovať a komparovať ľudskoprávne pojmy z dvoch jazykov (slovenský a anglický), sme potrebovali zhromaždiť jednak korpus textov na čerpanie terminológie v slovenskom a anglickom jazyku, ako aj sekundárne zdroje potrebné na ich analýzu, skúmanie obsahu a iných súvisiacich podrobností. Primárne zdroje terminológie uvádzame v nasledovnej tabuľke všetky, sekundárne zdroje len najkľúčovejšie, keďže na analýzu pojmov bolo potrebné študovať množstvo zdrojov.

domáce (slovenčina)	zahraničné (angličtina)
· primárne záväzné dokumenty: <i>Ústava Slovenskej republiky</i> č. 460/1992 Zb.	· primárne záväzné dokumenty <i>Universal Declaration of Human Rights (Všeobecná deklarácia ľudských práv)</i> <i>Charter of Fundamental Rights of the European Union (Charta základných práv Európskej únie)</i> <i>The European Convention on Human Rights (Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd)</i>
· sekundárna literatúra: uznávané vedecké, resp. odborné zdroje (monografie, učebnice, iná odborná literatúra), bežné (správy, brožúry, tlač...), ľudské zdroje (odborníci), slovníky, databázy DRGONEC, J. 2015. <i>Ústava Slo-</i>	· sekundárna literatúra: uznávané vedecké, resp. odborné zdroje (monografie, učebnice, iná odborná literatúra), bežné (správy, brožúry, tlač...), ľudské zdroje (odborníci), slovníky, databázy CONDÉ, C. V. 2004. <i>A Handbook of</i>

² ONDŘEJEK, P. 2013. *Několik poznámek k právneteoretickým aspektům lidských práv.* s. 19 – 22

<i>venskej republiky. Veľké komentáre.</i> C. H. Beck. s.1603. ISBN 978-80-89603-39-8. ČIČ, M. a kol. 1997. <i>Komentár k Ústave Slovenskej republiky.</i> Matica Slovenská. s. 598. ISBN 80-7090-444-5. CHOVANEK, J., PALÚŠ, I. 2004. <i>Slovník ústavného práva.</i> Procom. Bratislava. s. 261. ISBN 80-85717-13-1. CHOVANEK, J., ZACHOVÁ, A. 2004. <i>Ústavné garancie základných ľudských a občianskych práv a slobôd.</i> Procom. Bratislava. s. 173. ISBN 80-85717-10-7.	<i>International Human Rights</i>, University of Nebraska Press; 2nd Revised Edition. ISBN 978-0803264397. RENUCCI, J.-F. 2005. <i>Introduction to the European Convention on Human Rights.</i> ISBN 92-871-5714-6. ROBERTSON D. 2004. <i>A Dictionary of Human Rights</i>, Europa Publications 360 s. ISBN 0-203-48688-9 OHCHR: <i>Human Rights Handbook for Parliamentarians</i> N° 26. © Inter-Parliamentary Union 2016. ISBN 978-92-9142-657-7 (IPU).
---	---

Vzhľadom na častokrát mnohoznačný charakter právnych termínov, ku ktorým radíme aj termíny ľudských práv, sme v intenciách Sandriniho (1996) spracovali termíny nášho výskumného súboru komparatívnym a deskriptívnym prístupom. Podľa Sandriniho (1996) by terminografia³ v práve nemala smerovať len k hľadaniu identických, vzájomne nahraditeľných pojmov v jednom alebo viacerých právnych systémoch, pretože by sa tým pokryla len minimálna časť pojmov. Za dôležité považuje sústrediť sa na prípady čiastočnej ekvivalencie, alebo pojmy s prelínajúcimi sa vlastnosťami. Vychádzajúc z predpokladu, že pojmy jednotlivých právnych systémov sa líšia, je možné v právnej terminografii uplatňovať podľa Sandriniho (1996) jedine komparatívny prístup, nie stanovovanie ekvivalencie. Komparácia a popis pojmov by sa mali sústrediť na účel a funkciu právnych pojmov v daných právnych systémoch. Keď sú pojmy v jednotlivých právnych systémoch popísané, je možné porovnať pojmové systémy navzájom a identifikovať dvojice pojmov s porovnateľnou pozíciou a funkciou v rámci systémov.⁴

³ STN ISO 1087-1: terminografia – časť terminologickej práce, ktorá sa zameriava na zaznamenávanie a prezentáciu terminologických údajov. s. 17

⁴ SANDRINI, P. 1996. *Comparative Analysis of Legal Terms: Equivalence Revisited.* s. 7

Terminologická analýza pojmov – praktické výstupy

Na základe metodiky stručne naznačenej v predchádzajúcej časti, sme dospeli k výsledkom, ktorých vzorku prezentujeme v tejto časti príspevku. Ide o analýzy vybraných pojmov z výskumného súboru sumarizované vo forme terminologických záznamov (TZ) spolu s ich stručným komentárom, resp. zhrnutím. Náš výskumný súbor obsahoval 28 pojmov excerptovaných z 2. hlavy Ústavy. Z kapacitno-priestorových dôvodov na tomto mieste uvádzame analýzu len 3 termínov. V terminologických záznamoch vidíme na dvojazyčnom porovnaní termíny, ich výklad, resp. interpretáciu vyplývajúcu z odborných diel, naznačenie možnej definície daného pojmu na základe zhrnutých informácií, ako aj použitie daného termínu v kontexte. Účelom takéhoto terminologického záznamu je zosumarizovať relevantné informácie o pojme a na ich základe vytvoriť ich definíciu. Takto spracované údaje sme ďalej a využili na tvorbu terminologického dvojazyčného slovníka s definíciami a kolokáciami.

TZ 1

<i>termín</i>	právo na nedotknuteľnosť osoby	<i>termín</i>	right to the integrity of the person
<i>synonymum</i>		<i>synonymum</i>	inviolability of the person
<i>oblasť</i>	Základné práva a slobody – Základné ľudské práva a slobody	<i>oblasť</i>	Human rights
<i>východisko definície a zdroj</i>	zabezpečenie telesnej integrity občana pred akýmkoľvek útokmi fyzického charakteru, ktoré by mohli spôsobiť akúkoľvek fyzickú ujmu, na rozdiel od zásahov do ľudskej dôstojnosti, ako aj ochrana pred možným psychickým nátlakom smerujúcim proti nedotknuteľnosti osoby a jej súkromia (napr. vyďieraním). Ochrana telesnej integrity ako jedného zo základných práv	<i>východisko definície a zdroj</i>	integrity – (the sense of) wholeness, well-being, soundness, and safety; the purpose of the right is the protection of mental, moral, or physical integrity of human beings. Integrity rights include the

	a slobôd sa vzťahuje nielen na občanov Slovenskej republiky, ale na každú osobu bez ohľadu na vek pohlavie, rasu, národnosť, náboženstvo alebo politickú príslušnosť. Nedotknuteľnosť osoby a jej súkromia možno obmedziť v súlade so zákonom, napríklad pri zákroku príslušníkov polície. ČIČ, M. a kol. 1997. <i>Komentár k Ústave Slovenskej republiky</i>. Matica Slovenská. s. 91		right to life, freedom from torture, freedom of religion, right to found a family, right to privacy. Inviolability of the person connotes a ban on physical invasion of the body as in some types of searches or compulsory taking of blood or tissue samples, which is probably also intended by liberty of the person. fundamental right guaranteed by Union law, which encompasses, in the context of medicine and biology, the free and informed consent of the donor and recipient, prohibits reproductive cloning and
--	---	--	--

			eugenic practices, in particular those aiming at the selection of persons, relates to possible situations in which selection programmes are organised and implemented, involving campaigns for sterilisation, forced pregnancy, compulsory ethnic marriage among others. CONDÉ, C. V. 2004. <i>A Handbook of International Human Rights</i>, University of Nebraska Press; 2nd Revised Edition. ISBN 978-0803264397, p. 128 ROBERTSON, D. 2004. <i>Dictionary of Human Rights</i>.
--	--	--	--

			p. 147
definícia	základné ľudské právo na zabezpečenie telesnej integrity osoby pred akýmkoľvek útokmi fyzického charakteru, ktoré by mohli spôsobiť akúkoľvek fyzickú ujmu, ako aj ochrana pred možným psychickým nátlakom smerujúcim proti nedotknuteľnosti osoby a jej súkromia (napr. vydieraním); nedotknuteľnosť osoby a jej súkromia možno obmedziť v súlade so zákonom, napríklad pri zákroku príslušníkov polície.	definícia	the right to (the sense of) wholeness, well-being, soundness, and safety; the purpose of the right is the protection of mental, moral, or physical integrity of human beings; it can mean a ban on physical invasion of the body as in some types of searches or compulsory taking of blood or tissue samples.
<i>kontext a zdroj kontextu</i>	Nedotknuteľnosť osoby a jej súkromia je zaručená. Obmedzená môže byť len v prípadoch ustanovených zákonom. <i>Ústava Slovenskej republiky, Čl. 16</i> V tejto súvislosti ústavný súd konštatoval, že vzhľadom na konkrétne okolnosti, za akých došlo k výkonu oprávnenia vyplývajúceho z § 22 ods. 1 zákona o Policajnom zbore, teda že navrhovateľke	<i>kontext a zdroj kontextu</i>	Respect for the integrity of the person requires states to protect the right to life and respect the prohibition of torture and ill-treatment. <i>Icelandic Human Rights Centre.</i> http://www.hu

	bolo nariadené vyzliecť sa donaha a potom jej boli skontrolované všetky veci, bolo zasiahnuté do jej nedotknuteľnosti a súkromia. <i>Justičná revue / Justičná revue 2004 / JR - 3/2004</i> <i>Dátum publikácie: 25. 6. 2007</i> http://www.epi.sk/odborny-clanok/Pravo-na-nedotknuteľnosť-osoby-a-súkromia-osobná-sloboda-a-pravo-na-ochranu-pred-neoprávneným-zhromažďovaním-údajov-o-svojej-osobe.htm		manrights.is/en/human-rights-education-project/human-rights-concepts-ideas-and-fora/substantive-human-rights/the-rights-to-integrity Today, the legal and moral concept of human dignity gives rise to a range of interests: bodily, psychological and informational integrity, and the general principle of inviolability of the human person. <i>TER-MIUM Plus®</i> <i>The Government of Canada's terminology and linguistic data bank.</i> http://www.btb.termiumplus
--	--	--	--

			.gc.ca/tpv2alp ha/alpha- eng.html?lang =eng&i=1&in dex=alt&srcht xt=PRINCIPL E%20INVIO L ABILI- TY%20PERS ON
<i>príbuzné termíny</i>	súkromný život, rodinný život	<i>príbuzné termíny</i>	
<i>poznámka</i>		<i>poznámka</i>	

Zhrnutie 1

Právo na nedotknuteľnosť osoby je zaručené v článku 16 Ústavy Slovenskej republiky spolu so zákazom mučenia a podrobovania krutému, neľudskému či ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestu. Hľadanie ekvivalentného pojmu v anglickom jazyku nás doviedlo k dvom termínom označujúcim pojem dostatočne zhodný s pojmom v slovenskom jazyku. Ide o *integrity of the person*, ktorý je použitý v Charte základných práv EÚ a *inviolability of the person*, ktorý je použitý vo viacerých prekladoch Ústavy SR do anglického jazyka. Charta základných práv EÚ obsahuje Článok 3 s názvom Právo na nedotknuteľnosť osoby. V jeho znení špecifikuje:

1. Každý má právo na rešpektovanie svojej **telesnej a duševnej nedotknuteľnosti**.

2. V oblastiach medicíny a biológie sa musí rešpektovať najmä:

- a) slobodný a informovaný súhlas dotknutej osoby za podmienok vymedzených zákonom;
- b) zákaz eugenických praktík, najmä tých, ktoré sú zamerané na selekciu osôb;
- c) zákaz využívania ľudského tela a jeho častí ako takých na dosiahnutie zisku;
- d) zákaz reprodukčného klonovania ľudských bytostí.

Bližší výklad tohto práva podľa Agentúry Európskej únie pre základné práva (FRA) sa sústreďí najmä na jeho význam v medicíne, biológii, informovaní príjemcov a darcov, v otázkach klonovania, eugenických praktík, selekčných programoch, v prípadoch nútených sterilizácií, či tehoten-

stiev.⁵ To sa v zásade zhoduje s výkladom termínu *integrity* podľa Condého (2004), ktorý ju vysvetľuje ako celistvosť, pocit zdravia a bezpečnosti, pričom účelom tohto práva je ochrana psychickej, morálnej a telesnej integrity človeka. Termín *inviolability* je použitý ako ekvivalent v prekladoch Ústavy SR do anglického jazyka, v relevantných ľudskoprávných dokumentoch figuruje v kolokácii s ľudskou dôstojnosťou, ale aj s obydlím a inými prvkami súvisiacimi so súkromím. Vo výklade Robertsona (2004) sa termín *inviolability* nachádza v rámci výkladu termínu *liberty of person* (osobná sloboda), kde podotýka, že termín *inviolability of the person* je použitý napríklad v nemeckej ústave a zahŕňa zákaz fyzického zasahovania do tela osoby, ako napríklad pri niektorých typoch prehliadok, alebo povinnom odoberaní krvi, alebo vzoriek tkanív.

TZ 2

<i>termín</i>	právo na súkromie	<i>termín</i>	right to privacy
<i>synonymum</i>	právo na súkromný a rodinný život	<i>synonymum</i>	the right to respect for private and family life, the right to respect for privacy
<i>oblasť</i>	Základné práva a slobody – Základné ľudské práva a slobody	<i>oblasť</i>	Human rights

⁵ 1. Vo svojom rozsudku z 9. októbra 2001 vo veci C-377/98 Holandsko/Európsky parlament a Rada, Zb. 2001, s. I-7079, body 70, 78, 79 a 80, potvrdil Súdny dvor, že základné právo na nedotknuteľnosť osoby je súčasťou práva Únie a v súvislosti s medicínou a biológiou zahŕňa slobodný a vedomý súhlas darcu a príjemcu.
2. Zásady obsiahnuté v článku 3 charty sú už uvedené v Dohovore o ľudských právach a biomedicíne, ktorý prijala Rada Európy (ETS 164 a dodatkový protokol ETS 168). Zdroj: Úradný vestník Európskej únie C 303/17 - 14.12.2007 Dostupné na: <https://fra.europa.eu/sk/charterpedia/article/3-pravo-na-nedotknutelestnost-osoby>

<i>východisko definície a zdroj</i>	Základné ľudské právo garantované ústavou (a medzinárodnými dohovormi). Chráni hodnoty súkromnej povahy (čl. 16/1 a čl. 19/2 <i>Drgonec (2015) s. 423 navrhuje upustiť od doslovného výkladu a nahradiť ho extenzívnym</i>). Zahŕňa ochranu telefonických rozhovorov, zhromažďovanie a úschovu informácií, intímny život, nedotknuteľnosť obydlia, korešpondenciu väzňov, rodinný život, ďalšiu ochranu implikovanú v čl. 8. Dohovoru. Môže byť obmedzené zákonom. Priznané Ústavou, ale podľa podmienok určitých Dohovorom. Obmedzenie: Podmienka súladu so zákonom Podmienka nevyhnutnosti obmedzenia v demokratickej spoločnosti Podmienka ochrany národnej bezpečnosti, verejnej bezpečnosti, hospodárskeho blahobytu krajiny, predchádzania nepokojom a zločinnosti, ochrany zdravia, ochrany morálky, ochrany práv a slobôd iných. Základné právo, ktoré sa	<i>východisko definície a zdroj</i>	Combination of three features: (sense of) private physical space that the state may not enter except in special cases. The protection is in restriction against searches of one's person's possessions, or entry into one's home. in connection to personal morality, there is a sphere of private activity that the state has no business to regulate (e.g. abortion) e. g. religious freedom – freedom to practice religion without hindrance, as well as freedom not to be bothered by other people's religious beliefs, that is, to have a privacy
--	--	--	---

	zaručuje prostredníctvom pozitívneho záväzku implikovaného v Dohovore, čl. 8. Podstatou článku je ochrana jednotlivca pred neoprávnenými zásahmi orgánov verejnej moci . Právom na súkromie sa zaručuje ochrana hodnôt uznanými za súkromné pred verejnou mocou, fyzickými aj právnickými osobami. Nezaručuje sa absolútna ochrana súkromného a rodinného života, ale priznáva sa len ochrana pre neoprávneným zasahovaním do súkromného a rodinného života. Východiskom k hľadaniu právne významných hodnôt, ktoré sa chránia v medziach základného práva na súkromný a rodinný život je § 11 Občianskeho zákonníka. Z neho možno vyvodit', že ochrana sa poskytuje Životu a zdraviu v rozsahu, v akom dochádza k zásahom do telesnej integrity Prejavom osobnej povahy, za ktoré možno označiť podobizne, obrazové snímky, zvukové, obrazové a zvukovo-obrazové záznamy prejavov osobnej povahy. V prakt. živote: zásahy do		of belief. Privacy rights – autonomy rights, the right to act in one's own way. Public concern for privacy – it is improper for other people to pry. (right to privacy vs. better defined and more entrenched rules of freedom of speech). p. 176 This right, sometimes also called the “right to be left alone” Major aspects of the right to privacy: Preservation of individual identity and intimacy Privacy starts with respect for an individual's specific identity, which includes one's name, appear-
--	--	--	--

	telesnej integrity (rozhodnutia o zdravotnom stave, liečbe atď), pokusy na človeku, povinné očkovanie, zásahy do ľudskej reprodukcie, eutanázia DRGONEC, J. 2015. <i>ÚSTAVA Slovenskej republiky. Veľké komentáre</i>. 2015. s. 488 – 501 Právo jednotlivca (fyzickej osoby) rozhodnúť podľa vlastného uváženia, či a v akom rozsahu majú byť skutočnosti z jeho súkromného života prístupné iným. Predmetom ochrany je vnútorná intímnosť sféry života fyzickej osoby, ktorú utvárajú skutočnosti z jeho súkromného života. ČIČ, M. a kol. 1997. <i>Komentár k Ústave Slovenskej republiky</i>. Matica Slovenská. s. 104		ance, clothing, hairstyle, gender, feelings, thoughts and religious and other convictions. Protection of individual autonomy The concept of individual autonomy is also part of the right to privacy. Individual autonomy – i.e. the area of private life in which human beings strive to achieve self-realization through action that does not interfere with the rights of others – is central to the liberal concept of privacy. RENUCCI, J.-F. 2005. <i>Introduction to the European Convention on Human Rights</i>, p. 39. – 41 ROBERT-
--	---	--	--

			SON, D. 2004. <i>Dictionary of Human Rights</i>. p. 174 – 176 OHCHR: <i>Human Rights Handbook for Parliamentarians</i> N° 26.© Inter-Parliamentary Union 2016. ISBN 978-92-9142-657-7 (IPU) p. 146 – 147 https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HandbookParliamentarians.pdf
definícia	základné právo jednotlivca (fyzickej osoby) garantované ústavou a medzinárodnými dokumentmi rozhodnúť podľa vlastného uváženia, či a v akom rozsahu majú byť skutočnosti z jeho súkromného života sprístupnené iným; predmetom ochrany je vnútorná intímna sféra života fyzickej osoby, ktorú utvárajú skutočnosti z jeho súkromného života. Právom na súkromie sa zaručuje ochrana hodnôt uznanými za súkromné pred verejnou mocou,	definícia	<i>fundamental human right which protects private and family life, as well as home and correspondence.</i> <i>The private sphere includes personal relations and more specifically a person's physical and moral integrity, together with</i>

	<i>fyzickými aj právnickými osobami; prejavom osobnej povahy možno označiť podobizne, obrazové snímky, zvukové, obrazové a zvukovo-obrazové záznamy prejavov osobnej povahy; zahŕňa ochranu telefonických rozhovorov, zhromažďovanie a úschovu informácií, intímny život, nedotknuteľnosť obydlia, korešpondenciu väzňov, rodinný život, ďalšiu ochranu implikovanú v čl. 8. Dohovoru.</i> <i>Môže byť obmedzené zákonom.</i>		<i>his sexual life. It is also the private physical space that the state may not enter except in special cases. The protection is in restriction against searches of one's person's possessions, or entry into one's home. It also guarantees the members of a national minority the right to have a traditional lifestyle. Another aspect includes religious freedom – freedom to practice religion without hindrance, as well as freedom not to be bothered by other people's religious beliefs, that is, to have a privacy of belief.</i>
<i>kontext a zdroj</i>	ESLP niekoľkokrát vyslovil porušenie práva na	<i>kontext a zdroj</i>	The right to privacy en-

<i>kontextu</i>	súkromie odpočúvaním telefonických rozhovorov štátnymi orgánmi. DRGONEC, J. 2015. <i>Ústava Slovenskej republiky. Veľké komentáre</i>. Nakladateľstvo 2015. s. 413 Účel, rozsah a obsah a obsah ochrany poskytovanej jednotlivcovi prostredníctvom práva na súkromie podľa Ústavy SR je v podstate totožný s právom na súkromný a rodinný život, ktoré sa zaručuje podľa čl. 17 ods. 1 Medzinárodného paktu o občianskych a politických právach a podľa čl. 8 ods. 1 Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd. CHOVANEK, J., ZACHOVÁ, A. 2004. <i>Ústavné garancie základných ľudských a občianskych práv a slobôd</i>. Procom. Bratislava. s. 60	<i>kontextu</i> compasses the right to protect a person's intimacy, identity, name, gender, honour, dignity, appearance, feelings and sexual orientation. The right to privacy may be limited in the interests of others, under specific conditions, provided that the interference is not arbitrary or unlawful. ICELANDIC HUMAN RIGHTS CENTRE http://www.human-rights.is/en/human-rights-education-project/human-rights-concepts-ideas-and-fora/substantive-human-rights/the-right-to-
------------------------	---	---

			privacy-and-family-life
<i>príbuzné termíny</i>	súkromný život, rodinný život	<i>príbuzné termíny</i>	
<i>poznámka</i>		<i>poz-námka</i>	

Zhrnutie 2

Obsah a rozsah práva na súkromný a rodinný život nie je ľahké určiť, keďže ústava pojem súkromný a rodinný život, ani obydlie bližšie nedefinuje. Nakoľko základné práva a slobody podľa ústavy je potrebné vykladať a uplatňovať v zmysle a duchu medzinárodných zmlúv o ľudských právach a základných slobodách, ústavný súd pri vymedzení obsahu uvedených pojmov prihliadal aj na príslušnú judikatúru týkajúcu sa predovšetkým čl. 8 Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd.:

Súkromný život je široký pojem, ktorý nemožno vyčerpávajúco definovať, ani obmedziť na „intímnu sféru“. Ochrana súkromného života teda zahŕňa právo jednotlivca nadväzovať a rozvíjať vzťahy so svojimi blízkymi a vonkajším svetom, z ktorého nemožno vylúčiť ani profesijnú a pracovnú činnosť. Ochrana rodinného života sa týka súkromia jednotlivca v jeho rodinných vzťahoch voči iným fyzickým osobám, čo v sebe zahŕňa vzťahy sociálne, kultúrne, ale aj morálne, či materiálne.⁶

Drgonec (2015) označuje právo na súkromie ako jedno z najnáročnejších práv z hľadiska interpretácie a aplikácie relevantných ústavných noriem. Jednou z príčin zložitosti tohto výkladu je to, že základné právo na súkromie nie je zakotvené v jednom ustanovení Ústavy. Hodnoty, ktoré sa zaručujú prostredníctvom práva na súkromie Dohovorom a inými medzinárodnými dohovormi majúci prednosť pre zákonmi SR, sa v Ústave zaručujú článkom 16, čl. 19, čl. 21 a čl. 22. Tento stav je výsledkom prebratia ustanovení upravujúcich právo na súkromie z Listiny práv a slobôd (1991). Za ďalšie negatívum autor považuje komplikovanosť podmienok pre obmedzenie práva na súkromie. Režim ochrany práva na súkromie nie je v Ústave jednotný. Kým čl. 19 chápe jeho ochranu ako absolútnu a nepovoľujúcu obmedzenia za akýchkoľvek podmienok, zásahy do nedotknuteľnosti obydlia (čl. 21) sú možné, ak ich ustanoví zákon a sú splnené konkrétne podmienky uvedené v článku. Rovnako hodnoty súkromnej povahy chránené článkom 16 a 22 možno obmedziť zákonom. Zá-

⁶ DRGONEC, J. 2015. Ústava Slovenskej republiky. Veľké komentáre. s. 504

kladnému právu na súkromie sa zaručuje ochrana podľa Ústavy a zároveň podľa medzinárodných dohovorov o ľudských právach. Ústavný súd sa usiluje interpretovať a aplikovať ustanovenia Ústavy tak, aby boli v súlade s medzinárodnými dohovormi. Preto sa základné právo na súkromie priznáva Ústavou podľa podmienok určených dohovorom.⁷

Renucci (2005) charakterizuje súkromný život ako vážny pojem, ktorý aj Európsky súd interpretuje veľmi široko. Zvyčajne s však chápe ako súkromná sféra osobných vzťahov, telesná a duševná integrita osoby a jej sexuálny život. V súlade s Dohovorom právo na súkromie garantuje ochranu súkromného a rodinného života, ako aj obydlia a komunikácie. Nedávno bolo toto právo rozšírené na príslušníkov národnostných menšín, ktorým zaručuje právo na tradičný životný štýl.⁸ Robertson (2004) súkromie vysvetľuje cez tri základné charakteristiky:

1. Ako osobný priestor, do ktorého štát nesmie vstúpiť, iba ak vo zvláštnych prípadoch. Ochrana spočíva v obmedzeniach prehliadok majetku osoby, alebo vstupu do jej obydlia.
2. V súvislosti s osobnou morálkou predstavuje osobnú sféru, ktorú štát nemá regulovať (napr. umelé prerušenie tehotenstva)
3. Náboženská sloboda – sloboda praktizovania náboženského vyznania bez obmedzení, ako aj sloboda ignorovať náboženské vyznanie iných osôb, teda súkromie viery.

Na základe toho zhrňa, že práva súvisiace so súkromím, sú práva na autonómiu, teda práva konať podľa vlastného uváženia.⁹ Podľa príručky ľudských práv OHCHR sa toto právo niekedy nazýva právom „mať pokoj“. Hlavnými aspektmi práva na súkromie sú podľa nej zachovanie identity a intimity jednotlivca. Súkromie zahŕňa rešpektovanie identity osoby, jej mena, vzhľadu, rodu, pocitov, myšlienok, náboženských a iných presvedčení. Ďalej je to ochrana autonómie jednotlivca a to najmä v oblasti súkromného života, kde sa ľudia snažia o sebarealizáciu.¹⁰

⁷ DRGONEC, J. 2015. *Ústava Slovenskej republiky. Veľké komentáre*. s. 418 – 419

⁸ RENUCCI, J.-F. 2005. *Introduction to the European Convention on Human Rights*, p. 39. – 41

⁹ ROBERTSON, D. 2004. *Dictionary of Human Rights*. p. 174 – 176

¹⁰ OHCHR. 2016. *Human Rights Handbook for Parliamentarians* N° 26. © p. 146 – 147

TZ 3

<i>termín</i>	právo na osobnú slobodu	<i>termín</i>	right to liberty and security of person
<i>synonymum</i>	osobná sloboda	<i>synonymum</i>	liberty and security of person
<i>oblasť</i>	Základné práva a slobody – Základné ľudské práva a slobody	<i>oblasť</i>	Human rights
<i>východisko definície a zdroj</i>	právo na voľný ničím neobmedzený pohyb človeka, ktorý sa môže podľa vlastného rozhodnutia zdržiavať na určitom mieste, alebo z tohto miesta odísť. III. ÚS 204/02. Nález z 22. januára 2004. ZNUÚS 2004 – I. polrok, s. 132 In.: DR-GONEC, J. 2015. ÚSTAVA Slovenskej republiky. <i>Veľké komentáre</i> .s.450	<i>východisko definície a zdroj</i>	human right of individuals to be free from unwarranted and otherwise unlawful government searches and seizures and similar restrictions on personal freedom. Right to be free from any government intrusion unless there is a valid legal basis for government intervention. Right to feel free, safe, sound and secure from unjustified government activity (police stops for identification, detention, arrest, wiretaps, house searches etc.) Physical freedom Set of freedoms: freedom from

			false arrest, from unnecessary pre-trial detention, the freedom of movement etc. Used in the context of police detention, defining legitimate powers of arrest <i>Alternative: inviolability of the person</i> CONDÉ, C. V. 2004. <i>A Handbook of International Human Rights</i>, University of Nebraska Press; 2nd Revised Edition. ISBN 978-0803264397, p. 150 – 151 ROBERTSON, D. 2004. <i>Dictionary of Human Rights</i>. p. 146 – 147
definícia	základné ľudské právo na voľný ničím neobmedzený pohyb človeka, ktorý sa môže podľa vlastného rozhodnutia zdržiavať na určitom mieste, alebo z tohto miesta odísť.	definícia	human right of individuals to be free from unwarranted and otherwise unlawful government searches and seizures and similar restrictions on personal freedom. It includes the

			<i>right to physical freedom and a set of freedoms: freedom from false arrest, from unnecessary pre-trial detention, the freedom of movement etc. It is used in the context of police detention, defining legitimate powers of arrest.</i>
<i>kontext a zdroj kontextu</i>	Krajský súd považuje za potrebné tiež pripomenúť, že väzba predstavuje najzávažnejší zásah do osobnej slobody obvineného, ktorý je prípustný podľa čl. 17 Ústavy. DRGONEC, J. 2015. <i>Ústava Slovenskej republiky. Veľké komentáre</i>. s. 460	<i>kontext a zdroj kontextu</i>	Whenever I put you in a particular place, and lock the door, then I deprive you of your right to personal liberty. <i>INTERVIEW:</i> Governments should think twice before putting children in detention – UN expert Manfred Nowak https://news.un.org/en/story/2017/02/551692-interview-governments-should-think-twice-putting-children-detention-un-expert.
<i>príbuzné termíny</i>	väzba, zadržanie, zaistenie	<i>príbuzné termíny</i>	custody/ remand, detention, arrest

poznámka	Každé pozbavenie osobnej slobody musí byť zákonné, t.j. musí byť vykonané v súlade s konaním ustanoveným zákonom a okrem toho, každé opatrenie, ktorým je jednotlivец pozbavený slobody, musí byť zlučiteľné s účelom č. 17 Ústavy, ktorým je ochrana jednotlivca proti svojvôli.	poznámka	
----------	---	----------	--

Zhrnutie 3

Osobná sloboda sa zaručuje každému, každej ľudskej bytosti bez ohľadu na štátnu príslušnosť. V ochrane osobnej slobody podľa článku 17 ods. 1 je implikované právo každého, či sloboda bola legítimne obmedzená, na preskúmanie pochybnosti o legitímnosti a legálnosti obmedzenia osobnej slobody, ak taká pochybnosť vznikne. Ustanovenie č. 17 ods. 1 zaručuje osobnú slobodu vo väčšom rozsahu ako ustanovenia čl. 2 – 6 zaručujúce osobnú slobodu v výslovne upravených životných situáciách, najmä v súvislosti s trestným stíhaním. Drgonec (2015) upozorňuje, že aj ods.1 by sa mal interpretovať a aplikovať extenzívne, lebo iba takýmto výkladom možno dosiahnuť ochranu osobnej slobody každej fyzickej osoby vo všetkých právne významných situáciách. Z nálezu Ústavného súdu vyplýva, že *„Osobná sloboda podľa čl. 17 ústavy nezahŕňa všetky tie práva, ktoré človeku zabezpečujú, aby sa cítil a konal ako slobodná ľudská bytosť. Na tento účel ústava upravuje súbor takých práv a slobôd, akými sú napríklad sloboda prejavu, právo na súkromie, sloboda myslenia, svedomia a náboženského vyznania a viery a iné. Osobná sloboda podľa čl. 17 zabezpečuje len voľnosť človeka od vonkajších prekážok a obmedzení jeho pohybu.“*¹¹

Condé (2004) definuje právo na osobnú slobodu ako právo byť slobodný od neoprávnených a inak nezákonných prehliadok a zaistení zo strany štátu a od podobných obmedzení osobnej slobody. Ďalej ju opisuje

¹¹ PL. ÚS 29/95. Nález z 29. novembra 1995. ZNUÚS 1995, s. 80 – 81. In.: DRGONEC, J. 2015. ÚSTAVA Slovenskej republiky. Veľké komentáre. s. 451

ako právo byť slobodný od štátnych zásahov, ak na to neexistujú oprávnené zákonné dôvody. Zároveň predstavuje právo cítiť sa slobodne a bezpečne od neoprávnených štátnych úkonov (policajné zisťovanie totožnosti, zadržanie, zaistenie, odpočúvanie, domové prehliadky a pod.)¹²

Robertson (2004) definuje ako fyzickú slobodu a súbor jednotlivých, konkrétnych slobôd, ktoré predstavujú zákaz neoprávneného zatýkania, zadržavania, zákaz väzby, pokiaľ nie je nevyhnutná, zároveň ako slobodu pohybu atď. Právo na osobnú slobodu sa používa sa najmä v kontexte policajného zaisťovania a v súvislosti s ním sa vymedzujú oprávnené dôvody zadržavania osôb. Uvádza tiež, že v niektorých ústavách, napr. nemeckej, sa ako alternatíva termínu *liberty of person* používa *inviolability of the person*, teda nedotknuteľnosť osoby.¹³

Pri výklade práva na osobnú slobodu sa autori zhodujú v tom, že ide o fyzickú slobodu človeka, ktorá sa porušuje najmä zasahovaním a obmedzovaním jeho pohybu. Pojem osobnej slobody sa používa najmä v kontexte policajných zásahov, ktorými je táto najčastejšie obmedzovaná. Vo výklade pojmov na slovenskej aj anglickej strane sa kladie dôraz nato, že ak osobná sloboda je obmedzená, musí to byť z oprávneného a zákonného dôvodu.

Záver

Právo a právny jazyk sú jednou z najnáročnejších oblastí, v ktorých sa môže odohrávať cudzojazyčná komunikácia. Je to zároveň oblasť, ktorá je náročná na terminologické spracovanie, zostavenie slovníka, či preklad. Podľa Drgonca (2015) zložitosť a nejednotnosť terminológie ľudských práv vyplýva z multiplicity prameňov práva ľudských práv. Právne termíny sa zároveň vyznačujú veľkou mierou abstrakcie, resp. tzv. pseudopreskriptívnym charakterom, čo je príčinou ich zložitého výkladu, náročnej tvorby definícií, ako aj komplikovanosťou určenia ich ekvivalentov v cudzom jazyku. Uľahčenie odbornej komunikácie v cudzom jazyku si vyžaduje použitie spoľahlivého dvojazyčného terminologického slovníka, akých však v kombinácii slovenského a anglického jazyka nie je dostatok. Dvojazyčný slovensko-anglický terminologický slovník ľudských práv v čase písania našej dizertačnej práce nebol na našom trhu dostupný. Ľudskoprávna terminológia, ktorá bola v centre nášho záujmu, bola čiastočne pokrytá v právnických slovníkoch.

¹² CONDÉ, C. V. 2004. *A Handbook of International Human Rights*. p. 150 – 151

¹³ ROBERTSON, D. 2004. *Dictionary of Human Rights*. p. 146 – 147

Téma ľudských práv je však dôležitou súčasťou vzdelávania príslušníkov Policajného zboru, je súčasťou medzinárodných školení pre uchádzačov o post v medzinárodných policajných mierových misiách a operáciách civilného krízového manažmentu, ako aj súčasťou školení pre pôsobenie v zahraničí v rámci misií agentúry FRONTEX. Ľudské práva sú tiež samostatným predmetom výučby na Akadémii Policajného zboru v Bratislave a ich problematika preniká aj do tém a predmetov iného zamerania (trestné právo, poriadková polícia, kriminálna polícia, hraničná a cudzinecká polícia). Jej spracovanie je preto mimoriadne aktuálne a užitočné pre využitie tak v akademickej a vedeckej sfére, ako aj v policajnej praxi.

LITERATÚRA

ABRAHÁMOVÁ, E., ŠKVARENINOVÁ, O. 2002. *Kapitoly zo štylistiky a rétoriky pre právnikov*. Bratislava: Právnická fakulta UK. 123 s.

CONDÉ, C. V. 2004. *A Handbook of International Human Rights*, University of Nebraska Press; 2nd Revised Edition. 393 s.

DRGONEC, J. 2015. *Ústava Slovenskej republiky. Veľké komentáre*. C. H. Beck. s.1603.

CHARTA ZÁKLADNÝCH PRÁV EURÓPSKEJ ÚNIE, *Článok 3 - Právo na nedotknuteľnosť osoby*, dostupné na [fra.europa.eu/sk/charterpedia/article/3-pravo-na-nedotknuteľnosť-osoby]

OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights): *Human Rights Handbook for Parliamentarians* N° 26.© Inter-Parliamentary Union 2016. 234 s. dostupné na <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HandbookParliamentarians.pdf>

ONDŘEJEK, P. 2013. Několik poznámek k právněteoretickým aspektům lidských práv. In: ŠTURMA, P. *Pojem a teorie lidských práv*. / Edit. Pavel Šturma. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, s. 19 – 29.

RENUCCI, J. F. 2005. *Introduction to the European Convention on Human Rights*. Council of Europe Publishing, s. 128.

ROBERTSON D. 2004. *A Dictionary of Human Rights*. Europa Publications. 360 s.

SANDRINI, P. 1996. Comparative Analysis of Legal Terms: Equivalence Revisited. In: GALINSKI, CH, SCHMITZ, K. D. (eds) *Terminology and Knowledge Engineering*. Frankfurt am Main: Indeks Verlag, pp. 342 – 351. [dostupné na: <http://homepage.uibk.ac.at/~c61302/publik/tke96.pdf>]

STN ISO 1087-1 Terminologická práca. Slovník. Časť 1: Teória a aplikácia

Kontakt:

Mgr. Mária Ferenčíková, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 935 17 Bratislava
Slovenská republika
Email: maria.ferencikova2@minv.sk

EL PROBLEMA DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD Y LA OTREDAD EN LA POESÍA DE OCTAVIO PAZ

**THE PROBLEM OF IDENTITY AND THE CONCEPT OF OTHERNESS
IN OCTAVIO PAZ'S POETRY**

ANGÉLICA ALBUERNE GAYO

Abstracto

Es posible escuchar nuestra propia voz interior a pesar del mundanal ruido? A través de este estudio ontológico que se presenta a continuación, pretendemos invitar al lector a encontrar la esencia de su propio ser además de apelar a su propia voz interior a través de los versos más reconocidos de uno de los poetas más prominentes del mundo, Octavio Paz. El método que se utiliza para llegar al mensaje del autor es la palabra que se analiza en el texto dentro del contexto en el que el poeta está presente, teniendo como objetivo y tomando como referencia el ser ontológico que habita dentro del lector que escucha atentamente.

Palabras clave: otredad, interioridad, identidad, poesía, ser ontológico.

Abstract

Is it possible to hear our own inner voice despite the worldly noise? Through this ontological study that we present below, we pretend that the reader finds the calm of his own being as well as his inner voice via the unmistakable verses of one of the most prominent poets in the world, Octavio Paz. The method to be used is based on the word that is analyzed in the text and within the context in which the poet is present, taking as a goal and reference the inside of the reader who listens attentively.

Keywords: Otherness, interiority, identity, poetry, ontological being.

El concepto de misterio en la identidad mexicana y octaviana

Si queremos analizar detenidamente la obra octaviana partiendo de sus mensajes intrínsecos y de su naturaleza propia e inigualable, no podremos hacerlo sin adentrarnos en el concepto centrípeto de misterio que se desarrolla en todos sus escritos. Ha de tenerse en cuenta, sin lugar a dudas, el vacío que suscitan los hechos históricos acaecidos en México el 2 de octubre de 1968 como los precursores de un antes y un después en la identidad mexicana de la que Paz no podrá sino ser testigo indiscutible a lo

largo y ancho de sus escritos literarios. Como apunta el profesor Ladislav Franek, es imprescindible establecer un paralelismo y conexión entre la identidad y la realidad mexicana para entender la posición fundamental de ambas en un contexto fragmentado: „*La realidad mexicana era para Paz desde el comienzo de su carrera artística en los años 30 el principal punto de salida de sus preocupaciones por la identidad nacional*“ (Franek, 2005, p. 67).

Así mismo dicho el concepto de misterio, no es un simple adorno en la obra del autor, sino más bien se antoja como una pregunta lanzada al aire sobre los temas que más preocupan al ser humano, así como la posición del ser ontológico que no es posible separar de su esencia mexicana, a saber, cuestiones relacionadas con el futuro del mexicanismo, su psicología y moralidad. De este modo se busca el origen, comportamiento y contextualización del ente mexicano no solo de forma individual, pero como parte de un colectivo. Esta situación nos invita a explorar de la mano del autor todos los recovecos del alma mexicana no como un desafío inalienable sino como una obligación a la hora de afrontar los hechos que el ser humano encuentra a lo largo de su vida. En palabras del propio Paz: “*Hay un misterio mexicano, como hay un misterio amarillo y uno negro*“ (Paz, 1959, p. 59).

Comparando su país con la influencia histórica española y norteamericana, se entiende en este aspecto cómo el mexicanismo es concepto que no se ha podido descifrar por sí mismo dada su propia inaccesibilidad y la puesta en práctica de barreras ilusorias siempre impuestas externamente que dificultan su asequibilidad y comprensión. Con el paso del tiempo, el alma mexicana se hará incluso más tortuosa dada la tendencia a la que el mundo se aboca al modernismo, tendencia que prescinde en todo momento de lo que “realmente es mexicano”, es decir la tradición, la esencia, desembocando en lo que podríamos llamar una soledad por parte del auténtico carácter mexicano del que Paz no puede sino reapelar en sus obras. Paz nos recuerda la propia dicotomía realidad – irrealidad a la hora de tratar de definir lo esencialmente mexicano en comparación con otros pueblos de diversa índole. ¿Cómo podemos adentrarnos a definir lo que es indefinible? “*No es que México escape a las definiciones: somos nosotros los que nos escapamos cada vez que intentamos definirnos, asirnos. El carácter de México, como el de cualquier otro pueblo, es una ilusión, una máscara; al mismo tiempo, es un rostro real*“ (Cueto García, 2015).

Son estas y otras afirmaciones las que sin duda nos llevan a compadecer ante las teorías modernistas y vanguardistas que se desprenden de su obra.

La experiencia de la otredad en Octavio Paz

El ejercicio poético dentro de la reflexión de Octavio Paz en su libro *El arco y la lira* nos lleva a dilucidar que el propio concepto de poesía nos libera y nos redime en una serie de enlaces contradictorios que nos conforman en un todo único e inseparable. La poesía es teoría sin una explicación ni inhibición lógica reafirmandose a través de la ausencia y presencia de ambas dicotomías existencia – inexistencia, encontrándonos con una dualidad exacerbada. Es experiencia en la que cabe destacar ese diálogo con la ausencia en la que no se puede negar la explicación de la propia finitud del hombre, causa, efecto y consecuencia de su andar por la tierra: „*Niega a la historia: en su seno se resuelven todos los conflictos objetivos y el hombre adquiere al fin conciencia de ser algo más que tránsito*“ (Paz, 1956, p. 13).

La voz interior del poeta se hace cabida en sus viajes itinerantes en lo que es la búsqueda del sentido de la existencia humana, gran cuestión esta que le lleva a la profusión de la otra voz o el concepto de “Otredad” que sin duda conforta y reconforta lo que no es reconformado y solo se puede hacer a través del lenguaje, aquello que evoca inevitablemente esa otredad presente en la obra de Paz haciendo una síntesis de la misma. Sin ir más lejos vemos la presencia del otro en el pequeño poema “Hermandad” parte del compendio “Árbol adentro”

„Soy hombre: duro poco
y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba:
las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
también soy escritura
y en este mismo instante
alguien me deletrea“

(Aguilar Viquez, 2015, pp. 27 – 59)

Donde en palabras del propio Paz afirma esa continuidad de ese “alguien me deletrea” representado en la última línea confirmando de esa manera la “otredad” que conforma al ser humano.

En este caso Octavio Paz asume la realidad de la otra voz que parece indicarle una experiencia poética fuera de lo común, en la que el autor es creador y es receptor de su propia escritura creando un diálogo por así decirlo con su propia voz. El poeta experimenta y vive a través de la poesía y del poema la cual le advierte y le reafirma como ser humano. Tal

experiencia que se recrea en el autor y creador de poemas tiene el carácter expansivo de llegar al lector para transformarlo en su propia encarnación de la poesía, haciéndole partícipe de la realidad poética. No debemos dudar de la autenticidad de la Otredad dentro de Octavio Paz como ese elemento que se desborda en ese momento dada la inspiración y le provoca coger la pluma y escribir.

Se asiste en la obra de Octavio Paz a una unión de fuerzas contrarias que inevitablemente se manifiestan en ese profundo anhelo por descubrir su propio ser y consecuentemente contestar a preguntas que le formula la otra voz que vive dentro de su poesía. Para describir esa realidad que le rodea, el escritor hace uso de su principal arma, la dialéctica del escribir de la que se vale principalmente para alabar la función de la palabra en el poema dado. He aquí unas palabras del propio autor sobre la función poética:

„He escrito y escribo movido por impulsos contrarios: para penetrar en mí y para huir de mí, por amor a la vida y para vengarme de ella, por ansia de comunión y para ganarme unos centavos, para preservar el gesto de una persona amada y para conversar con un desconocido, por deseo de perfección y para desahogarme, para detener al instante y para echarlo a volar. En suma, para vivir y para sobrevivir. Por esto, porque estoy vivo todavía, escribo ahora estas líneas. ¿Sobreviviré? Ni lo sé ni me importa: el ansia de supervivencia es, tal vez, una locura, pero es una locura ingenita, común, inextinguible“ (Ibid, 2015, pp. 27 – 59).

Sobreviviré? Es la pregunta que el autor inevitablemente se hace a sí mismo como elemento que ataca su propia finitud de la que es consciente e inconscientemente se inhibe y escapa a pesar de valerse de ella para tratar de explicar su propia naturaleza humana, no solo la del autor, pero también el papel humanístico y reconciliador de la poesía.

Dentro del devenir de la ciencia y la tecnología, el Modernismo cobra importancia como mecanismo de expresión de ‘lo que se está perdiendo y ya no se encuentra’ dentro del hombre. He aquí la labor indispensable de la propia voz interior o también llamada “la otra voz” que habita en cada palabra que conforma el poema. No deja de ser este un legado del propio pensamiento y acción literaria octaviana para las generaciones venideras que se adentran en el discurso poético buscando no solo respuestas a preguntas sino también como acción reflexiva y autocrítica del ser ontológico que resurge de la dialéctica poética.

Dentro de la estructura vertebrada de la poesía de Octavio Paz es importante señalar los dos tipos de poesía que distingue el autor, describiendo de este modo la soledad de la conciencia moderna como

desencadenante de la poesía de soledad que inevitablemente se trasmite en la poética moderna hasta los devenires de la vanguardia. Esta temática se concreta en la llamada poesía de desamparo del hombre moderno que el propio Octavio experimenta y así lo deja claro en su poema llamado “La hora”:

*„Hora, tiempo vacío
que por mis venas fluye;
hora que crece, inmensa,
no afuera sino adentro.*

*Fluye, callado, el tiempo;
al borde de mí mismo,
sombra de mí, me miro:
¿soy el mismo, soy otro?*

*En silencio me escucho;
escribo, borro, escribo
y al filo de esta pausa
me inventa una palabra“*

(Paz, 2001, pp. 122-123)

La llamada inevitable dicotomía existente dentro de la voz interior del autor augura una fragmentación y ruptura interior dentro del propio Octavio Paz. Se atisba una transformación que todo poeta en comunión con su propia voz, reflejo de la propia voz del poema, debe realizar para contestarse así mismo “¿soy el mismo, soy otro?” Mediante las líneas que escribe el poeta se recrea a sí mismo e inevitablemente crece, muta, cambia a través de él. En este caso vemos como la voz interior del poema se une unísonamente con la de su autor conjuntándose en una sola voz que lanza preguntas al vacío.

De la voz interior a la poesía de la imagen de Octavio Paz

Profundizando en los recovecos de la propia poesía y adentrándonos en sus tesituras más intrincadas, se sienten los propios latidos de la poesía existencialista cuya función principal es la de liberar y transportar al lector y a su autor a nuevos lugares inexplorados. La introspección del ser ontológico que busca desinhibirse a través de la palabra se hace necesaria a través de la mirada viva del propio poema. *„Escribo me detengo/ escribo/ (Todo está y no está/ todo calladamente se desmorona/ sobre la página) Hace unos instantes corría en un coche entre*

las casas apagadas / Corría entre mis pensamientos encendidos“ (Paz, 1991, p. 212).

Se asiste en estas líneas a la coyuntura y unión de lo que para el escritor existencialista es más profundo, la conjunción de la vida y la muerte como vehículo transportador hacia el sentido de la propia vida humana. „*Escribo sin conocer el desenlace/ de lo que escribo*“ (Paz, 1991, p. 216).

El anhelo del propio escritor por descubrir sus propias limitaciones a la vez que se realiza a través de éstas continúa estando presente en la obra octaviana. Se pregunta así mismo si habrá un final concreto para la acción literaria de escribir impidiendo intrínsecamente mediante esta acción la finitud incommensurable de la creación de otros mundos paralelos ajenos a la realidad modernista y sin conciencia que rodea al poeta y al lector. En este caso, podemos señalar que el poeta y su voz atraen a un lector que como hemos dicho anteriormente, está sediento de vida y de muerte. Asume la unidad de las dos contradicciones como un ser y un estar que son indivisibles dada su propia naturaleza común. Escribo “sin conocer el motivo de lo que escribo” nos da a entender que el escritor descubre y crea a través de la voz de la poesía. Percibe claramente la realidad que le está ahorcando para crear otro en el que se sienta más libre. „*La poesía, en efecto, “revela este mundo, crea otro” y, a pesar de todos los obstáculos y sinrazones, incendia el corazón humano y lo hace vivir*“ (Aguilar Viquez, 2015, pp. 27 – 59).

En realidad, esta otra voz a la que todo le pertenece, que es creadora y es ilusoria, siempre ha estado ahí en el fondo de cada hombre. Es esa voz que duerme en lo más profundo del ser ontológico. Habita en nosotros desde nuestros antepasados, pasando por nuestros seres más queridos llegando a nosotros mismos. Es un ser atemporal que vive y respira sin importarle el dónde, cómo o el cuándo siempre como testigo de nuestra propia inmortalidad, la inmortalidad de la otredad presente en el ser humano y en el corazón de la propia poesía. Se sabe por así decirlo de la propia perpetuidad y el ansía del ser ontológico de querer asirlo todo por medios externos a su propia voluntad, en este caso se hace imposible entender esta otra realidad latente en cada humano sin tener presente la propia imagen de la “otredad”.

Teniendo en cuenta la imagen que Octavio Paz crea en sus poemas basándose en el concepto de “otredad” podemos asistir ciertamente a una conjunción intra - poética de los tres miembros que sin duda alguna entran en juego a la hora de adentrarse en la convivencia poética: el lenguaje, medio de expresión inmortal, el propio poeta que revive a través de ella, así como el lector que participa de ella.

Se desprenden consecuentemente preguntas que nos hacen ver la otra cara de lo que estamos acostumbrados a ver, ¿es cierto lo que estoy contemplando en este momento o es realmente de otro modo? ¿hay una convergencia inequívoca entre lo aparente y lo que es realmente? Paz parece abocarnos a la peculiaridad de la propia ironía como elemento que solo en el Modernismo parece aunarse en un todo único junto con el entramado poético dándole la posibilidad de darle la vuelta al mensaje considerando lo contradictorio como posible y lógico. Incluso en nuestra vida cotidiana, los objetos más triviales nos pueden sorprender y así encontrar otros aspectos que no se tienen en cuenta a simple vista. Es el llamado buscar una cosa y encontrar otra, algo que se muestra inequívocamente en la obra de Paz.

La finitud del ser humano como ruptura de la unidad del ser

Dentro del concepto de alteridad del que estamos haciendo análisis, podemos señalar varias fases en cuanto a la finitud y ruptura de la unidad poética que Paz utiliza en sus versos. A medida que el poeta se adentra en el abismo de las contradicciones y diferencias es evidente que se produce una disyunción o desunión dentro del propio ser ontológico, ruptura consigo mismo y dislocación indisoluble del alma que le obliga a ser uno mismo al mismo tiempo, algo que es necesario y preciso para conocer al ser humano por completo en todo su esplendor.

A pesar del compendio estructural que conforma la obra de Paz, hay un tercer estado, apartado del estado de la poesía y del propio ser humano que en potencia se consumirá y se diluirá con el propio ser del poeta dentro del acto poético. Fuera de esta unión existe el tercer estado que Octavio llama “la nada”:

*„Hay un estar tercero;
el ser sin ser, la plenitud vacía,
hora sin horas y otros nombres
con que se muestra y se dispersa
en las confluencias del lenguaje
no la presencia: su presentimiento.
Los nombres que la nombran dicen: nada.“*

(Paz, 1979, p. 150).

Presenciamos en este escrito la propia ruptura del ser humano dentro de su esencia ontológica para llegar a lo que no pueden nombrar las palabras, llegamos a la ausencia del ser o del existir como experiencia que

apresa al lector y a su mentor. De este modo el ser se encuentra con una serie de verdades inconexas de las que se vale para reafirmarse en esa finitud que no tiene explicación y todo parece desmoronarse como un castillo de naipes. No sin ir más lejos, encontramos la clave de este sentimiento en la que, sin duda alguna, el hombre se enfrenta a su propia existencia evidenciando las ansias de la vida que no es otra cosa que descubrir esa identidad de no ser sino llegar a ser el que no soy.

Lo que somos y no somos como devenir del ser humano

Todo ser humano lucha con el perseguirse a sí mismo para llegar a ser aquello que se encarna en un concepto dado o palabra que quiere explicar cómo somos. El propio Octavio Paz afirmaba que la condición del propio ser no puede limitarse a contentar la simetría de la estética de la palabra y quedarse atascada en ella. Al mismo tiempo que la esencia humana va más allá de meras apariencias, así mismo la poesía trasciende muchísimo más que las palabras. Nada mejor que las propias palabras del autor para ilustrar su pensamiento: *„Nuestra condición consiste en no identificarse con nada de aquello en que encarna, sí, pero también en no existir sino encarnando en lo que no es ella misma.“* (Paz, 1956, p. 189).

Paz traspasa las fronteras de lo meramente dicho como dicción para espetarse en el propio concepto de libertad de elegir y experimentar basándonos no solo en lo que somos sino también en lo que no somos, formando de esta manera el propio devenir del ser como característica intrínseca a sí mismo. Nos plantea una aventura y un desafío al mismo tiempo del que nosotros mismos somos testigos, como elemento intrínseco dentro de la propia experiencia poética, el ser vive y respira a través de él. *„El poema es ... No es una explicación de nuestra condición, sino una experiencia en la que nuestra condición, ella misma, se revela o manifiesta“* (Paz, 1956, p. 189).

Ha de señalarse la contingencia de lo contenible dentro del poema como algo que no puede contenerse en sí. La otra voz u otredad nos desvela lo infinito del poema, como algo que no puede asirse por sí solo y se desborda más allá de los confines de la propia estructura de lo que vemos escrito. De este modo, sin ataduras físicas, es la única posibilidad que tiene el ser de conocerse a sí mismo y ser libre dentro de lo que no se puede agarrar, detener, influenciar o definir. Si bien cabe destacar la conceptualización del todo ininteligible e incontenible como sustancia intrínseca dentro del poema, así debemos concebir la esencia misma del individuo que no puede ni debe ser limitada en forma alguna. He aquí a continuación la mejor forma de hacer plausible la propia filosofía que reina en la poética de Paz: *„El poema es lenguaje, pero es algo más también. Y*

este algo más es inexplicable por el lenguaje, aunque sólo puede ser alcanzado por él. Nacido de la palabra, el poema desemboca en algo que la traspasa. La experiencia poética es irreductible a la palabra y, no obstante, sólo la palabra la expresa“ (Paz, 1956, p. 111).

La unidad de las contradicciones como enclave liberador

Uno de los secretos más interesantes a la hora de adentrarse en el compendio de la obra octaviana es sobre como poder aunar lo que no es posible aglutinar sobre todo si queremos dar explicación factible de los hechos que nos acaecen alrededor como seres finitos que somos. El problema de la muerte no parece preocupar a Octavio Paz, al contrario, nos concede el placer de poder respirar mientras que seamos capaces de contemplar la posibilidad de ejercitar y entender las nociones de vida y muerte como algo indivisible. ¿Cuál es el método que nos hará entender dicha metáfora que parece resonar en nuestros oídos una y otra vez? La misma poesía nos dará la clave. *„La poesía no se propone consolar al hombre de la muerte sino hacerle vislumbrar que vida y muerte son inseparables: son la totalidad“ (Paz, 2008, p. 270).*

Es en el concepto de totalidad donde el ser se encontrará inevitablemente a sí mismo ya que inevitablemente la muerte es al hombre como la vida es al hombre, solo aceptando lo inconexo podremos establecer las verdaderas bases de la existencia humana. No solo somos lo que vemos y no solo pertenecemos a lo que somos aquí y ahora, sino también somos otro y estamos en otro lugar completamente distinto al que estamos ahora. Por lo tanto, la dualidad que se une en un acto invisible con la totalidad, una vez más nos lleva a la propia libertad de la mano del concepto de “otredad”. *„La otredad es ante todo percepción simultánea de que somos otros sin dejar de ser lo que somos y que, sin cesar de estar en donde estamos, nuestro verdadero ser está en otra parte. Somos otra parte“ (Paz, 2011, p. 36).*

Conclusión

Dadas las posibles perspectivas desde las que se puede mirar el prisma del poema octaviano, siempre cabe la posibilidad de elegir la que más trascienda a nuestros propósitos como lector o como autor. Se observa la importancia de la existencia vital del ser humano que lo define como individuo frente a la realidad que parece desvanecerse ante sus ojos y que tristemente le atormenta. Es en este contexto donde Octavio Paz se siente cómodo y respaldado por su filosofía tan intensamente itinerante como lo es el estado del alma humana. Asistimos a un entendimiento completo del papel que la relación poética ejerce sobre su lector al mismo tiempo que se

deja seducir por la intensidad e inmensidad de saberse diluido en la acción de construcción de la propia alma humana a través de la poesía. El detonante de esta búsqueda del sentido de la vida y la existencia es sin duda la soledad o el misterio que desvanecen toda esperanza de encontrar sosiego en todo lo que rodea al ser humano. Paz nos explica, sin lugar a dudas, el cómo conseguir liberarnos de las ataduras reales que no nos dejan movernos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR VIQUEZ, F. 2015. La Otra Voz: Octavio Paz y la noción de Otredad. In: *Open Insight, Volumen VI, N° 10 Centro de Investigación Social Avanzada México*, pp. 27 – 59.

GARCÍA CUETO, P. 2015. *Octavio Paz: del misterio del poema, un diálogo con los dioses*. Caminando entre sombras y luces <https://luzsombra.wordpress.com/acerca-de/>

LADISLAV, F. 2005. *Modernita románskych literatúr*. Bratislava: VEDA. 239 p.

PAZ, O. 1969. *El arco y la lira*. México D. F.: Círculo de lectores. 266 p.

PAZ, O. 1956. *Los signos en rotación*. Madrid: Colegio Nacional. 223 p.

PAZ, O. 2001. *Obras completas, 13. Miscelánea I. Primeros escritos*. México: Fondo de cultura económica. 430 p.

PAZ, O. 1979. *A Draft of Shadows, and Other Poems*. New York: New Directions. 155 p.

PAZ, O. 1991. *The Collected Poems of Octavio Paz 1957-1987*. New York: New Directions. 659 p.

PAZ, O. 1959. *El laberinto de la soledad*. México D. F: Fondo de Cultura Económica. 191p.

Contact:

Angélica Albuerne Gayo, MA
University Contantine the Philosopher in Nitra
Faculty of Arts
Department of cultural studies
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Slovak Republic
Email: angelica.albuerne.gayo@ukf.sk

**VERBALE AGGRESSION IM HANDLUNGSFELD SCHULE:
URSACHEN UND FUNKTIONEN****VERBAL AGGRESSION IN THE ACTION FIELD SCHOOL:
CAUSES AND FUNCTIONS***OKSANA HAVRYLIV***Abstrakt**

Der Beitrag beruht auf den Ergebnissen des Wissenschaftskommunikationsprogramms (FWF) „Verbale Aggression im Handlungsfeld Schule: Ursachen, Formen, Gewaltprävention“, das die Autorin von 14. 03. 2018 bis 13. 09. 2019 an den Schulen in Wien realisiert hat. Es werden Ursachen und Funktionen verbaler Aggression im schulischen Alltag präsentiert sowie die interkulturellen Besonderheiten im Gebrauch und in der Wahrnehmung verbalaggressiver Sprechakte hervorgehoben.

Schlüsselworte: verbale Aggression, Pejorativa, Schimpfwörter, aggressive Sprechakte, verbale Gewalt.

Abstract

The article is based on the science communication project "Verbal Aggression in the Action Field School": Causes, Forms, Violence Prevention" (FWF), which the author realized at schools in Vienna from 14. 03. 2018 to 13. 09. 2019. The causes and functions of verbal aggression in everyday school life are presented as well as the intercultural peculiarities in the use and perception of verbal aggressive speech acts.

Keywords: verbal aggression, pejorativa, swear words, aggressive speech acts, verbal violence.

Organisatorische Aspekte. Verlauf wissenschaftskommunikativer Aktivitäten

Das Wissenschaftskommunikationsprogramm „Verbale Aggression im Handlungsfeld Schule: Ursachen, Formen, Gewaltprävention“ hat folgende Aktivitäten umfasst:

- a) Treffen mit den Schülerinnen und Schülern (2 Stunden): Einführung in das Thema (altersentsprechende Gestaltung für zwei Gruppen: 10 – 13jährige und 14 –17jährige), Vorstellung der Datenerhebungs-, Daten-

systematisierungs- und Datenanalysemethoden, Wahl von Themen und Bildung von Arbeitsgruppen.

- b) Durchführung von Recherchen durch die Arbeitsgruppen und Vorbereitung von Kurzpräsentationen (3 – 4 Wochen);
- c) Interaktiv fundierte Workshops „Verbale Aggression im Handlungsfeld Schule“ mit den Schülerinnen und Schülern (Dauer: 2 Stunden). Anhand der von den Schülerinnen und Schülern durchgeführten Recherchen und in Kurzpräsentationen vorgestellten Ergebnissen wurden Ursachen, Formen und Funktionen, Wahrnehmung und Reaktionen auf verbalaggressive Sprechakte besprochen und Möglichkeiten gewaltfreier Kommunikation im alltäglichen Miteinander diskutiert worden.

Am WK-Programm haben sich 12 Schulen (4 Gymnasien, 4 NMS/WMS, 1BSV, 1BHAS/BHAK, 2 VS) mit mehreren Klassen (insgesamt 27 Klassen), sowie die Justizanstalt Josefstadt beteiligt. Alle gesetzten *Projektziele* konnten erreicht werden – vor allem das Wecken des Interesses an Wissenschaft und Forschung generell und am Thema „Sprache und Gewalt“/„verbale Aggression“ im Spezifischen. Das ist der aktiven Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern im Forschungsprozess (Durchführen von Umfragen, Systematisieren, Analysieren des empirischen Materials, Präsentieren von Ergebnissen) zu verdanken. Ebenfalls wurden Kinder und Jugendliche in anregenden Diskussionen darin sensibilisiert, dass Gewalt viele Formen aufweist und die sprachlichen Handlungen genauso, wie die physischen, verletzen und auch eine Gewalttat sein können. Nachdem die Schülerinnen und Schüler selbst in der Rolle von ForscherInnen hatten auftreten können und nach Ursachen, Formen und Funktionen verbaler Aggression im schulischen Alltag geforscht hatten, entwarfen wir gemeinsam von einer gewissen Distanz aus gewaltfreie Modelle der Kommunikation/Emotionsäußerung, sowie besprachen produktive Strategien im Umgang mit verbaler Aggression bzw. mit den (negativen) Emotionen.

Das aktive Auseinandersetzen mit den Phänomenen „verbale Aggression“/„verbale Gewalt“ im Handlungsfeld Schule erweiterte die emotionale Intelligenz (Goleman, 1995), die gekonnten Umgang mit eigenen und fremden Emotionen und Gefühlen voraussieht, denn die Workshop-Teilnehmenden wurden zur Selbstreflexion und zur Empathie sowohl sich selbst und den anderen gegenüber (*Warum schimpfe ich/schimpft die andere Person? Welche Gründe bewegen sie/mich dazu? Wie kann ich dasselbe ohne den Gebrauch von Schimpfwörtern ausdrücken?*) angeregt, was sich vor allem positiv auf deeskalierende Reaktionen in Konfliktsituationen auswirkt.

Das erste Treffen begann mit der Erzählung, wie ich zum Beruf als Forscherin/Sprachwissenschaftlerin gekommen bin. Für Kinder und Jugendliche war es jedes Mal interessant zu erfahren, dass ich die Entscheidung, Germanistik in der Sowjetunion zu studieren (wo Fremdsprachen unwichtig und Auslandsreisen für durchschnittliche BürgerInnen mit unüberwindbaren bürokratischen Hürden verbunden waren) anfangs mit der Möglichkeit, einfacher reisen zu können (als Dolmetscherin oder Reisebegleiterin) in Verbindung gesetzt und die Sprache als Schlüssel zur Freiheit verstanden habe. Diese Darstellung zeigte auch anschaulich, dass die Sprache mehr als nur ein Kommunikationsmittel ist und bot einen Übergang zur Diskussion über die Sprache sowie die verbale Aggression/sprachliche Gewalt:

Diskussionsthemen

- Wozu die Sprache?
- Was ist Gewalt?
- Was ist verbale Aggression und was ist verbale Gewalt?
- Zusammenhänge: verbale Aggression – physische Aggression
- Was kann ich als ZuhörerIn verbaler Gewalt tun?

Die Antwort auf die erste Frage – „Wozu die Sprache?“ – lautete meistens „um miteinander zu reden“. Zur Kommunikation gehört aber auch, unsere negativen Emotionen auszudrücken, denn gewaltfreie Kommunikation bedeutet keineswegs, den Ärger und die Wut hinunterzuschlucken, im Gegenteil – Rosenberg (2005) hält es für außerordentlich wichtig, Ärger und Wut vollständig auszudrücken. Die SchülerInnen lernen, dass es auch zur Kommunikation gehört, unsere negativen Emotionen auszudrücken, auf Missstände aufmerksam zu machen, Grenzen aufzuzeigen um dadurch eine Verhaltensänderung zu erzielen bzw. weitere Konflikteskalation zu vermeiden. Dies sollte jedoch gewaltfrei geschehen.

Die Antworten von SchülerInnen auf die Frage „Was ist Gewalt?“ zeigen, dass sie spontan an physische Gewalt und erst an zweiter Stelle bzw. nach einleitenden Fragen wie „Sind nur die Schläge/ist nur physische Handlung verletzend?“, an die Möglichkeit, jemanden verbal zu verletzen, denken (*Gewalt ist wenn mich jemand haut/schubst/zwickt* – hier und weiter werden Zitate in ihrer ursprünglichen Form, ohne Redaktion angeführt). Dementsprechend sind sich viele Kinder erst in diesem Projekt zum ersten Mal des breiten Spektrums sprachlicher Gewalt bewusst geworden (ein Effekt, der von LehrerInnen, mit denen ich zusammengearbeitet habe, als einer der positiven Effekte besonders hervorgehoben wurde), das vom Gebrauch aggressiver Sprechakte bis hin zu den neutralen Aussagen (die ironisch gemeint sind) zur Verbreitung von falschen Informationen oder Ge-

rüchten, zum Lästern und Erteilen unsinniger Aufgaben bis zu den verweigernden Handlungen wie Schweigen oder Nicht-Benennen reicht.

Die Schülerinnen und Schüler kamen im Projekt auch mit den aktuellen bzw. in der Sprachwissenschaft wenig erforschten Aspekten in Berührung und hatten die Möglichkeit, selbst einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Begriffsdifferenzierung „verbale Gewalt“ – „verbale Aggression“ zu leisten.

Im Rahmen des ersten Treffens berichtete ich auch über meine Tätigkeit als Forscherin, erklärte je an die Altersgruppe angepasst, Besonderheiten der Datenerhebung (schriftliche, mündliche Umfrage, teilnehmende Beobachtung), der Bearbeitung des empirischen Materials, bot Muster für einen einfachen Fragebogen an, betonte die Wichtigkeit, bei so einem in der Gesellschaft negativ konnotierten Thema wie „verbale Aggression“, den Befragten Anonymität zu gewährleisten.

In der zweiten Stunde bildeten sich Arbeitsgruppen (je nach Klassengröße mit 5 – 6 SchülerInnen), die zu folgenden Themen forschen sollten:

Arbeitsthemen

- *Warum wird im Schulalltag geschimpft?*
- *Wo und mit wem wird geschimpft?*
- *Wie wird geschimpft? (geschlechtliche und kulturelle Besonderheiten)*
- *Wie wird auf das Schimpfen reagiert? Welche Reaktionen tragen zum Entschärfen und welche – zum Zuspitzen der Konfliktsituation bei?*
- *Wie können wir verbale Aggression und verbale Gewalt vermeiden?*

Je nach den Wünschen, kamen in manchen Klassen zusätzliche Themen dazu.

Nachdem die Themen gewählt worden waren, setzten sich die Arbeitsgruppen zusammen und besprachen den Verlauf bevorstehender Recherchen (wer macht schriftliche Umfrage, wer – mündliche, wie viele Leute fragen wir um, wo findet teilnehmende Beobachtung statt, nach welchen Kriterien klassifizieren wir das gesammelte Material und bereiten es für die Kurzpräsentation vor? usw.). Ich ging dabei von Gruppe zu Gruppe, beantwortete die Fragen und gab Tipps.

Das Thema „gewaltfreie Kommunikation“ war als roter Faden in allen Arbeitsgruppen vertreten: auch wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit den Konfliktsituationen oder Reaktionen auf verbale Aggression auseinandersetzten, wurden sie von der Projektleiterin angeregt, über die Reaktionen, die sich deeskalierend auswirken, nachzudenken bzw. gewaltfreie Modelle der beobachteten Konfliktsituationen zu modellieren. Im letzten Fall erwies sich *der Aktionismus* als hilfreiche Methode – die Schülerinnen und Schüler spielten gerne reale Konfliktsituationen aus dem schu-

lischen Alltag und ihre modifizierten gewaltfreien Varianten nach – ob als Vordrängen beim Buffet oder Schimpfen aus Langeweile in der Pause).

Nach dem ersten Treffen hatten die SchülerInnen im Schnitt 3 – 4 Wochen Zeit, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Sie wurden von den LehrerInnen unterstützt, konnten bei auftretenden Fragen die Projektleiterin kontaktieren und kamen zum zweiten Treffen als „ExpertInnen“, die zu den erforschten Themen kurze Präsentationen (mündlich, als Poster-Präsentationen oder als PP-Präsentationen) anboten. Nach jeder Präsentation gab es meistens viele Fragen von anderen „ExpertInnen“, anregende Diskussionen und Vorschläge zum gewaltfreien Miteinander in der Schule.

Wissenschaftstheoretische Grundlage

Die linguistische Jugendsprachenforschung erlebt in den letzten Jahrzehnten einen Aufschwung und erfolgt in verschiedenen Forschungsrichtungen. Wenn es um das Thema „Aggression“ in den Gruppen „Kinder“ und „Jugendliche“ geht, liegt der Akzent in den Studien auf der physischen Aggression, während verbale Aggression selten als Forschungsgegenstand auftritt. Dabei kommt der verbalen Aggression auch bei den Kindern und Jugendlichen wichtigere Rolle als der physischen zu: laut Kiener (1983, S. 295) sind die aggressiven Ausbrüche bei den Jugendlichen zu 93% verbaler Natur und Sauer (2013) stellt ebenfalls fest, dass die Gewalt bei den Schülerinnen und Schülern in erster Linie verbale Form hat, während die physische viel seltener und eher in der Gruppe 11 – 12jähriger vorkommt. Die Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen, die sich mit der verbalen Aggression beschäftigen sowie die Jugendsprachenforscherinnen- und -forscher weisen zwar auf den lexikalischen Reichtum der Pejorativa in den Jugendsprachen hin, behandeln in ihren Arbeiten die aggressiven Sprachakte in den Jugendsprachen skizzenhaft (Kiener, 1983; Stavyzka, 2008; Zhelvis, 1997). Nur wenige Arbeiten (Schad, 1996; Schtscherbinina, 2006) sind ausschließlich der verbalen Aggression/Gewalt bei den Kindern gewidmet.

Im Laufe des letzten Jahrzehnts gewinnt das Thema verbaler Aggression im Segment sprachlicher Gewalt zunehmend an Bedeutung. Es gibt eine Reihe von Programmen, Konzepten und Broschüren zum Thema Gewalt bzw. Gewaltprävention in der Schule, was die verbale Aggression bzw. verbale Gewalt anbetrifft, sind sie kaum theoretisch fundiert. Generell kommt der verbalen Gewalt dabei wenig Aufmerksamkeit zu (so umfasst das Kapitel „Sprache und Gewalt“ (Kessler, 2009, S. 62) gerade eine halbe Seite). Das ist auch nachvollziehbar, denn in der Sprachwissenschaft wird der Erforschung von Sprache als Gewaltmittel immer noch wenig Aufmerksamkeit gezollt und das Thema der Sprachphilosophie überlassen ist.

Dabei herrschen bezüglich der Verbindung „Sprache – Gewalt“ in der Philosophie polare Konzepte: Von der Betrachtung der Sprache als eines gewaltfreien Raumes (wenn wir etwa bei Derrida lesen, dass „das gesprochene Wort bereits eine erste Niederlage der Gewalt“ sei (1976, S. 178)) bis zur Deutung bereits der Anrede des/der Anderen als des ersten strukturell angelegten Schritts zur Gewalt (Lèvinas) bzw. der im Rahmen wissenschaftlich-theoretischer Auseinandersetzung mit dem Gewaltphänomen vollzogener Klassifizierung von Handlungen in gewalttätige oder nicht gewalttätige als eines Gewaltaktes per se (Posselt, 2011, S. 109). Diese polaren Konzepte haben Folgen, die vom Nichtwahrnehmen verbaler Gewalt als Gewaltform bis zur Verunsicherung insbesondere in der Kommunikation von unbekannten Leuten (was darf nun gefragt/gesagt werden und was nicht?) reichen. Zur Verunsicherung bezüglich des Verhältnisses „Sprache – Gewalt“ führen auch die berühmten literarischen Zitate – sei es Shakespeare oder Bachmann – die die Sprache oftmals auch als gewaltfreie Zone darstellen: *Das Wort bleibt Wort. Noch nie hab ich gehört. Dass durch ein Wort das Herz durchstoßen ward (Shakespeare). Hätten wir das Wort, hätten wir die Sprache, wir bräuchten Waffen nicht (Ingeborg Bachmann).*

Wird der Sprache ihre gewalttätige Wirkung abgesprochen, hat es zur Folge, dass verbale Gewalt als solche nicht erkannt und dadurch legitimiert wird. Die Erfahrungen, die ich im Rahmen des wissenschaftskommunikativen Programms gemacht habe, bestätigen vorherige Forschungsergebnisse (z.B. Zuba, 2006, S. 14): die Jugendlichen identifizieren verbale Gewalt als solche erst dann, wenn sie explizit nach dem Gebrauch von aggressiven Sprechakten gefragt werden. Bei der allgemeinen Frage nach der Gewaltausübung wird der Gewaltbegriff in erster Linie mit der physischen Gewalt verknüpft und sprachliche Gewalt nicht als solche anerkannt.

In der Aggressionsforschung besteht auch kein Konsens über eine gültige Aggression- bzw. Gewaltdefinition. Einigkeit gibt es lediglich bezüglich des Schädigungscharakters der Aggression („Das Ziel der verbalen Aggression ist der Sieg über das Gegenüber/den Rivalen“ (Biffar, 1994, S. 17)), was die Erklärung dafür liefert, warum die Begriffe „verbale Gewalt“ – „verbale Aggression“ als synonym betrachtet werden. Diese Sichtweise teilen auch die (Sprach)wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die verbale Aggression über die schädigende Intention (Kränkung, Beleidigung, Herabsetzung) definieren (Ermen, 1996; Kiener, 1983; Schumann, 1990; Stavyc'ka, 2008 u.a.). In der Psychologie (Bach, Goldber, 1981; Spiel, 2009) sowie von Psychiatern und Anti-Gewalt-Trainerinnen und -trainern wird dagegen eine Trennlinie zwischen diesen Begriffen gezogen. Die Ergebnisse meiner Studien zeigen ebenfalls, dass verbale Aggression ein komplexes Phänomen darstellt, dem mehrere Intentionen zugrunde liegen

können (von denen eine Reihe als „produktiv“ bezeichnet werden kann: Ersatz physischer Aggression, angstbewältigende, korporative, künstlerische Funktionen u. a.) und die Beleidigungsabsicht nicht die wichtigste von denen ist (nach Angaben der Befragten – 11% (Havryliv, 2009 und 2017b)).

Bach und Goldberg heben den produktiven Aspekt heraus indem sie zur Aggression „jedes Verhalten, das im Wesentlichen das Gegenteil von Passivität und Zurückhaltung darstellt“ (1981, S. 14)) zählen. Dieser produktive Aspekt fehlt bei der verbalen Gewalt, der im Gegensatz zur verbalen Aggression ausschließlich eine schädigende Intention zugrunde liegt und die somit als eine eigenständige Gewaltform mit dem Begriff „verbale Aggression“ keinesfalls synonym verwendet werden soll. In diesem Zusammenhang können wir von zwei Aspekten des Gebrauchs aggressiver Sprechakte sprechen – dem auf die Gewaltausübung orientierten und dem gewaltlosen:

- a) auf Gewalt ausgerichteter Gebrauch aggressiver Sprechakte (Intention der Herabsetzung, Kränkung, Erniedrigung, Beleidigung, Diskriminierung der Adressatin/des Adressaten);
- b) nicht auf die Ausübung der Gewalt ausgerichteter Gebrauch aggressiver Sprechakte: z. B. kosender und laudativer Gebrauch im Freundeskreis, Demonstration der Kreativität und Gruppenzugehörigkeit (korporative Funktion) u.a. – diese Funktionen sind insbesondere für die Jugendsprache(n) kennzeichnend.

Es sei auch betont, dass verbale Gewalt nicht nur mit den pejorativen lexikalischen Mitteln wie Schimpfwörtern, Drohungen, aggressiven Aufforderungen u.a., sondern auch mit sprachlich unspezifischen, neutralen lexikalischen Mitteln realisiert wird und deshalb für Außenstehende oft unsichtbar ist (z.B. das Verbreiten falscher Informationen über eine Person). Gleichzeitig korreliert der Reichtum an aggressiven Äußerungen bei den Kindern und Jugendlichen keinesfalls mit der verbalen Gewalt, denn es handelt sich oft um „fiktive aggressive Sprechakten“, denen keine beleidigende Intention zugrunde liegt und die wenn nicht die Norm so die natürliche Form sprachlicher Kommunikation von Kindern und Jugendlichen darstellen. Pejorativa in den Jugendsprachen gehören oft zum Grundwortschatz und werden unbewusst in neutralen bzw. emotionell schwach geladenen Situationen zur Bezeichnung von Vorgängen, Körperteilen (*Arsch*), zur expressiver Darstellung von Situationen und Sachverhalten (*Er/sie hat die Prüfung verkackt; Das ist so behindert!*) oder als Äußerung der Verwunderung (*Bist du deppert!*) verwendet.

Im Allgemeinen ist der breite Situationskontext (Beziehungen zwischen den Kommunikanten, gemeinsame Erfahrungen, Wertevorstellung-

gen, Kenntnisse über die Wahrnehmung und Reaktion des Gegenübers u.a.) für die Definition verbaler Aggression/ verbaler Gewalt wichtig.

Zum Schluss dieses Kapitels sei somit der instrumentale Charakter von Sprache hervorgehoben. Diese Auffassung von Sprache als Werkzeug geht noch auf Platon zurück und fand später in dem berühmten Organon-Modell von Bühler Ausdruck. Die Sprache kann sowohl die Gewalt beschreiben und androhen (was als Ersatz physischer Gewalt durchaus auch positive Aspekte hat), als auch die Gewalt ausüben, sowohl zur Eskalation, als auch zur Entschärfung und Lösung von Konfliktsituationen beitragen. Die beiden Phänomene – Sprache und Gewalt – sind eng verbunden. In Anlehnung an die Sprechakttheorie (Austin, Searles) und die Performativitätstheorie (Butler) wird im Projekt das Verständnis von sprachlichen Äußerungen als Handlungen und verbaler Gewalt als einer eigenständigen Gewaltform vermittelt.

Projektergebnisse

Unten werden Ergebnisse gemeinsamer Recherchen von Projektleiterin und SchülerInnen im Bereich der Ursachen und Funktionen verbaler Aggression in der Schule sowie der interkulturellen Besonderheiten präsentiert.

Das auch bei den Erwachsenen breite Funktionsspektrum aggressiver Sprechakte (vgl. darüber Havryliv, 2017b) wird in der Jugendsprache durch die für diese Altersgruppe typischen Funktionen (z. B. Selbstdarstellung oder Provokation der Erwachsenen) ausgeweitet. Wie auch bei den Erwachsenen, spielt in dieser Altersgruppe die *kathartische Funktion* eine wichtige Rolle:

„*Ich schimpfe um Wut los zu werden.*“ „*Um mich zu beruhigen.*“ Zu den häufigsten Ursachen, die zum „abreagierenden Schimpfen“ verleiten, zählen nerviges, provozierendes Verhalten, unfaire Behandlung, Missstand („*Wenn mich jemand nervt/provoziert*“, „*Wenn mir etwas nicht gefällt*“) sowie Misslingen einer Handlung („*Wenn ich etwas falsch mache*“) und Unzufriedenheit („*Wenn ich mit der Note, dem Aussehen usw. nicht zufrieden bin*“). Ebenfalls häufig erfolgt das Schimpfen bei den Kindern wie auch bei den Erwachsenen mit dem Ziel, *Unmut über einen Missstand, über jemandes störendes Verhalten zu äußern und diese/diesen zur Verhaltensänderung zu bewegen*. Es sei hier auf die wichtige Rolle, die das Verhalten Erwachsener spielt, hingewiesen, denn es wird als Modell von den Kindern genutzt und nachgeahmt. Deshalb ist es wichtig, denn Kindern nicht nur zu erklären, sondern auch am eigenen Beispiel vorzuleben, dass es normal ist, negative Emotionen zu haben, über jemandes rücksichtslose Verhalten verärgert zu sein usw., dass es aber nicht nur möglich ist, dies konstruktiv

zu äußern, sondern dank gewaltfreier Äußerung das Ziel schneller erreicht wird. In der Tabelle 1 werden Ursachen und Funktionen, die speziell für den Schulalltag typisch sind, der Häufigkeit ihrer Erwähnung nach angeführt.

Tabelle 1 Verbale Aggression: Ursachen und Funktionen

URSACHE	FUNKTION
Langeweile	Provokative Funktion
Schimpfen als Spaß, um andere zum Lachen zu bringen: <i>„Wir schimpfen weil es lustig ist!“</i>	Karnevaleske Funktion
Als Antwort auf eine Beschimpfung: <i>„Weil ich mich mit Wort verteidige“</i> <i>„Zu meiner Verteidigung“</i> <i>„Weil ich mich mit Wort verteidige“</i> <i>„Weil ich zeigen will, dass ich auch stark bin und nicht einfach ein kleines Mädchen und ich will mich auch beschützen“</i> <i>„Weil ich mich beschützen will“</i>	Schutzfunktion
Angewohnheit, ungenügende sprachliche Ausdrucksfähigkeit, um Pausen zu füllen: <i>„Weil es uns einfach herausrutscht!“</i>	Expletive Funktion
Um eigene sprachliche Kreativität, Coolness zu demonstrieren	Selbstdarstellende Funktion
Um die Zugehörigkeit zur Gruppe, in der geschimpft wird, zu demonstrieren	Korporative Funktion
Um Kontakt aufzunehmen	Kontaktstiftende Funktion
Zur Verstärkung einer Aussage/einer Aufforderung: <i>„Damit die Person weiß, dass es mir ernst ist“</i>	Expressive Funktion
<i>„Damit i niemand in die Gosch´n hauen muss“.</i>	Ersatzfunktion

„Ich schimpfe nur, wenn ein anderer mich beleidigt und ich nicht mit Schlägen, sondern wörtlich“ (Aussagen in Originalform)	
--	--

Der Ersatz physischer Aggression ist zweifelsohne eine der wichtigsten Funktionen verbaler Aggression, wobei wir oft auch ihre diametrale Funktion – die der Provokation zur physischen Aggression (insbesondere bei den Kindern und Jugendlichen) – beobachten und deshalb von funktionaler Polarität verbaler Aggression (Havryliv, 2017a) reden können.

Bei den Funktionen unterscheide ich bewusste und unbewusste: z.B. ist der provozierende Gebrauch im Volksschulalter häufig, für die Kinder dieser Altersgruppe aber noch nicht bewusst. Die 10 – 14Jährigen dagegen sind sich nicht nur der provozierenden Funktion, sondern auch der Ursache dieses Verhaltens bewusst – „aus Langeweile“. Weitere unbewusste Funktionen, die der Gebrauch aggressiver Sprechakte erfüllt:

- Um die Standhaftigkeit neuer SchülerInnen zu prüfen.
- Um die Aufmerksamkeit zu erregen.
- Angstbewältigung: mit Hilfe von Schimpfwörtern aus der sexuellen Sphäre, die in den Jugendsprachen viel präsenter als in der Gruppe Erwachsener sind (Havryliv, 2011, S. 128f), werden die für dieses Alter kennzeichnenden Ängste abreagiert. Dasselbe betrifft auch die Schimpfwörter, die sich auf das Äußere beziehen.

Manche Funktionen sind als Folge von Sprachkontakten zu betrachten, z.B. hat **Oida**, das zum Jugendwort des Jahres 2018 gehört (Salzburger Nachrichten, 2018, 74. JG, N 283, S. 7), seinen expletiven Gebrauch (gewohnheitsmäßig, als Pausenfüller) in den letzten Jahren als Folge von Kontakten mit den Sprachen, wo Pejorativa häufig expletiv gebraucht werden, erhöht. Die Sprachkontakte werden in Wiener Schulen als Orten kultureller Vielfalt auch durch die Besonderheit der Jugendsprache, die in der Offenheit und Dynamik besteht, begünstigt.

Bei dem selbständigen Recherchieren zu den Ursachen verbaler Aggression entdecken die Schülerinnen und Schüler eine breite Palette von Funktionen, die der Gebrauch von aggressiven Sprechakten erfüllt und stellen fest, dass die beleidigende Absicht (die nicht nur im Alltag, sondern auch von SprachwissenschaftlerInnen in erster Linie der verbalen Aggression zugeschrieben wird) eine unterordnete Rolle spielt. Das Wissen über das Funktionsspektrum und die Ursachen verbaler Aggression (z.B. das Schimpfen um die Angst zu bewältigen – wenn Erstklässler aus Unsicherheit ältere SchülerInnen verbal angreifen) bewegt die SchülerInnen zur Selbstreflexion und Empathie (sowohl den Anderen als auch sich selbst

gegenüber), zur Veränderung des sprachlichen Verhaltens und hilft, angemessen auf verbale Aggression zu reagieren.

Interkulturelle Dimension des Gebrauchs und der Wahrnehmung aggressiver Sprechakte

An Wiener Schulen als Orten kultureller und sprachlicher Vielfalt findet Tag für Tag interkulturelle Kommunikation statt. Die Berücksichtigung von Besonderheiten der negativen Emotionsäußerung und -wahrnehmung in verschiedenen Sprachen wird dabei helfen, Missverständnisse vorzubeugen und einen Beitrag zur interkulturellen und gewaltfreien Kommunikation leisten. So können die für andere Sprachen typischen Funktionen aggressiver Sprechakte, die dem Deutschen nicht eigen sind – wie der expletive Gebrauch (als Pausenfüller z.B. im Englischen und in den slawischen Sprachen) – zu Missverständnissen führen und als verbale Aggression interpretiert werden. Dabei sind die in den slawischen Sprachen verbreiteten Mutterbeleidigungen (die, wörtlich ins Deutsche übersetzt, als sexuelle Perversionen klingen), obwohl formal an die Mutter der Adressatin/des Adressaten gerichtet, desemantisiert, nicht personenbezogen und ihre pragmatische Bedeutung somit mit dem Ausruf „*Scheiße!*“ im Deutschen zu vergleichen.

Bei der erfolgreichen interkulturellen Verständigung generell und im Bereich der Emotionsäußerung im Spezifischen sollten verschiedene Tabubereiche und Ehrenkonzepten in den anderen Kulturen berücksichtigt werden. Denn die Besonderheiten der Emotionsäußerung, der Wahrnehmung verbaler Aggression sowie der Reaktionen darauf stehen mit den Tabubereichen und Ehrenkonzepten in der jeweiligen Gesellschaft im Zusammenhang und finden in verschiedenen Schimpfkulturen Ausdruck. Bei den Schimpfkulturen unterscheiden die Malediktologinnen und Malediktologen (Aman, 1996; Stavyc'ka, 2008; Zhelvis, 1997) folgende:

- Shit-Kultur (z. B. das Deutsche, das Französische, das Ukrainische).
- Sex-Kultur (das Russische, das Englische, das Serbische).
- Sacrum-Kultur (das Spanische, das Italienische).
- Verwandtenbeleidigung – verbreitet in der Türkei, im Nahen Osten, in den USA (unter dem Einfluss anderer Kulturen).

In der heutigen mobilen Welt sind die Grenzen zwischen den „Schimpfkulturen“ verschwommen. Das beobachten wir insbesondere in den Jugendsprachen wenn infolge von Sprachkontakten die für das Deutsche untypischen Beleidigungspraktiken verwendet werden wie z.B. *rituelle Mutterbeleidigungen*. Die Sprachkontakte werden in Wiener Schulen als Orten kultureller Vielfalt auch durch die Besonderheit der Jugendsprache, die in der Offenheit und Dynamik besteht, begünstigt.

Die Funktionen ritueller Beschimpfungen sind vor allem folgende:

- Behauptung in der Gruppe durch die Demonstration sprachlicher Kreativität und Schlagfertigkeit.
- Publikumsaufheiterung.
- Spielerisches Abbauen von Aggressionen.

Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Calliess, 1978, S. 57; Ermen, 1996, S. 106; Kiener, 1983, S. 184; Schmauks, 2010, S. 195) stellen den Einsatz physischer Aggression mit ungenügender sprachlicher Geschicklichkeit in Zusammenhang (vor allem bei den Kindern und Jugendlichen), überbewerten die positiven Aspekte ritueller Beschimpfungen und halten sogar ein „gezieltes Schimpftraining“ (Schmauks, 2010, S. 195) für sinnvoll, um die sprachliche Schlagfertigkeit auszubauen und verbale Aggression an Stelle der physischen zu setzen. Ich halte diese Vorschläge für ungeeignet, denn es besteht die Gefahr, sich in die (negativen) Emotionen hineinzusteigern so dass nach anfangs scherzhaft gemeinten und genauso wahrgenommenen Äußerungen verbale Beleidigungen folgen, die in physischer Aggression enden könnten.

Die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche rituelle Beschimpfungen (Ausbleiben beleidigender Wirkung) ist ihre Fiktionalität, weshalb die Propositionen „/.../ immer bizarrer und unwahrscheinlicher“ werden (Labov, 1980, S. 282): *Deine Mutter ist deine Schwester/ein Mann. Deine Mutter ist so fett, wenn sie hochspringt, bleibt sie in der Luft kleben. Deine Mutter ist so dumm, wenn es an der Tür läutet, dann bellt sie. Deine Mutter hat immer einen Penis im Arsch. Ich habe deine Mutter letzte Nacht im Puff gebumst.*

Lexikalische Verankerung des muttersprachlichen Schimpfvokabulars erklärt auch so manches „sonderbare“ Schimpfverhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler, z.B.:

- Gebrauch von für das Deutsche als „fäkal-anale Schimpfkultur“ untypischen Pejorativa aus dem sexuellen Bereich, die wörtlich aus der Muttersprache übertragen werden oder
- expletiver Gebrauch von Schimpfwörtern – als Pausenfüller, desemantisiert, warum auch bei den Mädchen mit den Wurzeln in anderen Kulturen folgende Ausdrücke häufig vorkommen: „Jebem ti majku (Ich fick deine Mutter)!“ „Jebem ti (Ich fick dich)!“

Die Wahrnehmung verbaler Aggression und Reaktionen darauf zeichnen sich ebenfalls durch interkulturelle Besonderheiten aus: „*Am schlimmsten empfinden wir, wenn unser Land, unsere Mütter, unsere Familien beschimpft werden*“ (4 Mädchen mit serbischen und bosnischen Wurzeln) oder

„Wenn ich eine Beschimpfung ignoriere, bin ich kein Mann!!!“ (Junge mit tschetschenischen Wurzeln).

Die Aktualität der Erforschung und der Einbeziehung interkultureller Besonderheiten bei den gewaltpräventiven Maßnahmen in der Schule ist offensichtlich. Davon zeugen sowohl alltägliche kleinere kommunikative Missverständnisse als auch die in der letzten Zeit häufigen Gewaltakte unter den Jugendlichen, von denen wir in den Medien erfahren. Dabei kann z.B. ein Adressat mit den Wurzeln in einer Kultur, wo Familie und Verwandten einen Tabubereich darstellen, eine neutrale bzw. positive Äußerung (*Deine Schwester ist hübsch*), deren Illokution darin besteht, die Aufmerksamkeit des Mädchens mit Vermittlung des Bruders zu gewinnen, als Beleidigung interpretieren und darauf mit verbaler oder physischer Gewalt reagieren.

Zusammenfassung

Der Wissenstransfer und das Auseinandersetzen mit verbaler Aggression im Handlungsfeld Schule tragen zum besseren Verständnis des betreffenden Phänomens bei, regen die Schülerinnen und Schüler zur kritischen Selbstreflexion des eigenen verbalaggressiven Verhaltens, zur Empathie an und bewegen sie in Richtung gewaltloser Kommunikation. Es war jedes Mal für mich als Projektleiterin und für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer eines der schönsten Momente, wenn wir merkten, dass Kinder und Jugendliche als Folge von eigenständigen Recherchen und durchgeführten Diskussionen zur Schlussfolgerung gelangten, dass sie gewaltfrei kommunizieren können und daher ihr (Sprach)verhalten verändern möchten.

LITERATUR

AMAN, R. 1996. Die klügsten Beschimpfungen findet man im Jiddischen. In: *Psychologie heute*, Bd. 23, Nr. 11, S. 32 – 35.

BACH, G. R., GOLDBERG, H. 1981. *Keine Angst vor Aggression. Die Kunst der Selbstbehauptung*. Frankfurt am Main: Fischer.

BIFFAR, R. 1994. *Verbale Aggressionsstrategien. Analyse, Systematik, Anwendung*. Aachen: Shaker.

CALLIESS, R. P. 1978. Gewalt und Recht. In: RÖTTGERS, K., SANER H. (Hg.). *Gewalt. Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene*. Basel und Stuttgart: Schwabe&Co.AG, S. 50 – 61.

DERRIDA, J. 2006. *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ERMEN, I. 1996. *Fluch – Abwehr – Beschimpfung. Pragmatik der formelhaften Aggression im Serbokroatischen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

GOLEMAN, D. 1995. *Emotionale Intelligenz*. München: Hanser.

HAVRYLIV, O. 2017a. Das Zeichen und dessen Referentialität (am Beispiel von Pejorativa). In: *Kodikas/Code Ars Semeiotica. An International Journal of Semiotics* 40, 3 – 4, S. 320 – 331.

HAVRYLIV, O. 2011. Einige Besonderheiten des verbalen aggressiven Verhaltens von Jugendlichen. In: *Kodikas/Code Ars Semeiotica. An International Journal of Semiotics*, Vol. 34, No. 1 – 2, S. 119 – 143.

HAVRYLIV, O. 2017b. Verbale Aggression: das Spektrum der Funktionen. In: *Linguistik Online Sprache und Gewalt/Language and Violence* 3, Band 82, S. 27 – 48.

HAVRYLIV, O. 2009. *Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

HIRSCH, A. 2001. Sprache und Gewalt. Vorbemerkungen zu einer unmöglichen und notwendigen Differenz. In: ERZGRÄBER, U., HIRSCH A. (Hg.). *Sprache und Gewalt*. Berlin: Berlin Verlag, S. 11 – 39.

KESSLER, D., STROHMEIER, D. 2009. *Gewaltprävention an Schulen*. Wien: ÖZEPS.

KIENER, F. 1983. *Das Wort als Waffe. Zur Psychologie der verbalen Aggression*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LABOV, W. 1980. Regeln für rituelle Beschimpfungen. In: DITTMANN, N., RIECK, B. O. (Hg.). *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein/Ts.: Athenäum, S. 251 – 286.

POSSELT, G. 2011. Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis von Sprache und Gewalt. In: SCHÄFER, A., THOMPSON, C. (Hg.). *Gewalt*. Paderborn: Schöningh, S. 89 – 128.

ROSENBERG, M. 2005. *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.

SAUER, B. 2013. Schule: Interethnische Gewalt oder friedliches "Multikulti"? In: *Forschungsnewsletter der Universität Wien* Jänner/Februar 16. Jänner 2013. <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/forschung/detailansicht/artikel/schule-interethnische-gewalt-oder-friedliches-multikulti/>.

SCHAD, U. 1996. *Verbale Gewalt bei Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.

SCHMAUKS, D. 2010. Rezension – Oksana Havryliv (2009): Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen. In: *Kodikas/Code – Ars Semiotica* 33. 1 – 2, S. 193 – 197.

SCHTSCHERBININA, Ju. 2006. *Verbalnaya agressiya*. Moskva: Komkni-ga.

SCHUMANN, H.B. 1990. Sprecherabsicht: Beschimpfung. In: *ZPSK* 43, S. 259 – 281.

SPIEL, C. 2009. Vorwort. In: *KESSLER, D., STROHMEIER, D. Gewaltprävention an Schulen*. Wien: ÖZEPS, S. 8 – 9.

STAVYC'KA, L. 2008. *Ukrajns'ka mova bez tabu. Slovník necenzurnoi leksiki ta ſi vidpovidnikov (obszenizmi, evfemizmi, seksualizmi)*. Kiïv: Kritika.

ZHELVIS, V. 1997. *Pole brani. Skvernoslovie kak social'naya problema*. Moskva: Lodomir.

ZUBA, R. 2006. *Jugend und Gewalt – Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule*. Wien: Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung.

Kontakt:

Doz. Dr. Oksana Havryliv
Universität Wien, Institut für Germanistik
Universitätsring 1, 1010 Wien
Austria
Email: oksana.havryliv@univie.ac.at

JAZYK AKO NOSITEĽ KULTÚRY

LANGUAGE AS A CARRIER OF CULTURE

TATIANA HRIVÍKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá úzkym vzťahom medzi kultúrou, jazykom a procesom konceptualizácie. Kultúrna gramotnosť vedie k lepšiemu poznaniu reality kultúrnej komunity a jazyka ako nositeľa kultúrnych informácií vo forme kultúrnych konceptualizácií. Ich prejavy v jazyku demonštrujeme na príkladoch kultúrnych schém, kategórií, metafor a precedenčných fenoménov. Tieto sú prejavom rozdielneho vnímania sveta na základe špecifických skúseností danej jazykovej komunity. Práve rozdiely vo vnímaní reality, ktoré sú dôsledkom kultúrnych filtrov často spôsobujú ťažkosti v interkultúrnej komunikácii. Preto je potrebné venovať pri výučbe jazyka dostatok priestoru aj téme kultúry prostredníctvom rozvíjania kultúrnej gramotnosti.

Kľúčové slová: kultúra, jazyk, lingvokulturológia, kultúrne schémy, kategórie, metafory, precedenčné fenomény.

Abstract

The paper deals with the close connection between culture, language and the process of conceptualisation. Cultural literacy leads to better understanding of the reality of a cultural community and the language which carries cultural information in the form of cultural conceptualisations. We demonstrate their manifestation using the examples of cultural schemata, categories, metaphors and precedential phenomena. They express the different perception of the world based on the specific experience of a cultural community. These differences in the understanding of the reality induced by cultural filters often cause difficulties in intercultural communication. Therefore, while teaching languages, it is important to provide enough space for the topic of culture too through development of cultural literacy.

Keywords: culture, language, cultural linguistics, cultural schemata, categories, metaphors, precedential phenomena.

Úvod

Vedci z rôznych oblastí spoločenských vied dlhodobo skúmajú vzťahy medzi kultúrou a jazykom, pričom odborná literatúra sa jednoznačne zhoduje na ich veľmi úzkom vzájomnom prepojení (Hall, 1973, Kramsch, 1998, Sharifian, 2017). Na tento vzťah možno nazerať z rôznych uhlov pohľadu, medzi ktorými, pedagogické hľadisko nepatrí medzi najčastejšie. Cieľom tohto príspevku je preto osvetliť význam kultúry a jej miesta v jazykovej výučbe, a to aj mimo čisto jazykovo orientovaných študijných odborov. Na základe príkladov budeme demonštrovať prítomnosť kultúrnych filtrov pri štúdiu a praktickom využívaní jazyka a poukážeme na tie aspekty jazyka, ktoré sú výsledkom kognitívnych procesov ovplyvnených kultúrnym kontextom.

Lingvokulturológia

Podľa Vorobjova je lingvokulturológia “komplexná, vedecká, zjednocujúca disciplína, ktorá skúma prepojenosť kultúry a jazyka v procese komunikácie a prejavuje sa ako celistvá štruktúra lingvistického a extra-lingvistického obsahu ...” (Vorobjov, 1997). Autor teda kladie podobne ako Hall, dôraz na funkciu jazyka pri komunikácii s obsahom určitých kultúrnych znakov, ktoré sa v procese komunikácie môžu prejavíť.

Moderná lingvokulturológia však na rozdiel od predchádzajúcej generácie vedcov identifikuje pod vplyvom kognitívnej psychológie svoj predmet výskumu ako oveľa komplexnejší a zároveň presahujúci do ďalších vedných disciplín ako sociolingvistika, etnológia, lexikológia, psycholingvistika či kultúrna antropológia. Sharifian definuje lingvokulturológiu ako interdisciplinárny výskum vzťahu medzi jazykom a kultúrnymi konceptualizáciami (Sharifian, 2017, s. 2). Jeho definíciu teda možno interpretovať ako výskum tých zložiek jazyka, ktoré svojou štruktúrou, obsahom a pragmatickou funkciou odrážajú spôsob myslenia a nazerania na svet u rôznych kultúrnych a jazykových komunít. Prejavujú sa nielen v špecifickej slovnej zásobe, gramatike alebo štylistike, ale aj v kognitívnych procesoch jednotlivca a skupiny založených na tradičnom, kultúrne podloženom svetonázore.

Ku skúmaniu vzťahov medzi kultúrou a jazykom môžeme pristupovať z dvoch strán. Môžeme skúmať rozličné kultúrne javy a spôsoby, akým sa odrážajú v jazyku, alebo z hľadiska jazyka, kde skúmame pôvod určitých jazykových prvkov, ktoré sú možnými nositeľmi kultúrneho obsahu.

Príkladom prvého prístupu je skúmanie rôznych špecifických udalostí a zvykov v danej kultúre a s nimi spojennej slovnej zásoby (oblievačka, vynášanie Moreny, odobierka, folklór) alebo aktuálne politické javy (Bo-

naparte, Gorila, tunel). Je zjavné, že jazykové prostriedky v týchto kontextoch majú hlboký, lokálny kultúrny alebo politický význam, ktorý nie je možné obsiahnuť bez pochopenia kultúrnych súvislostí.

Príkladom druhého prístupu, vychádzajúceho z jazyka je výskum takých jazykových zložiek ako sú precedентné fenomény, príslovia, porekadlá a všetky jazykové prostriedky, ktorých význam presahuje súčet významov jednotlivých prvkov výrazového prostriedku.

Jazyk ako odraz kultúry

Popri mnohých iných úlohách, ktoré jazyk spĺňa, existuje ešte niekoľko, kultúrou predurčených funkcií jazyka. V prvom rade je nástrojom transferu hodnôt typických pre dané kultúrne spoločenstvo, pomáha pri enkulturácii jednotlivca od útleho veku, najmä v rodinnom prostredí. Zároveň sa prostredníctvom jazyka, vo forme materinského, určujú hranice medzi rôznymi kultúrnymi komunitami a v neposlednom rade, jazyk slúži svojim užívateľom ako prostriedok na prejavenie vlastnej kultúrnej identity. Už E. T. Hall zdôrazňoval, že „kultúra je komunikácia a komunikácia je kultúrou“ (Hall, 1973), čo môžeme aplikovať aj na výlučne verbálnu zložku komunikácie. K tomu, aby mohol jazyk slúžiť svojim užívateľom, musí neustále reagovať na meniace sa potreby komunity, a tým zachytávať rôzne zmeny v ich živote. Z tohto hľadiska teda možno konštatovať, že jazyk slúži aj ako kolektívna pamäť jazykovej a kultúrnej komunity, keďže v ňom možno identifikovať rôzne zásadné vplyvy jej diachrónneho vývoja.

Vhodným príkladom alternatívneho vnímania a interpretácie sveta na kultúrnej báze je jednoduchá, zdvorilá otázka v slovenskom a anglickom jazyku: „Ako sa máš/máte?“ a „How are you?“ respektíve „How do you do?“. V slovenčine je táto otázka prejavom úprimného záujmu o zdravotný stav a život opýtaného a odpoveďou je viac, či menej podrobná informácia o účastníkovi komunikácie a často aj jeho rodiny. Krátka odpoveď „Dobre“ alebo „Zle“ sa považuje za veľmi nezdvorilú.

Na druhej strane, v britskej angličtine, je otázka „How do you do?“ aj „How are you?“ iba ustáleným pozdravom, ktorý má rovnakú funkciu ako podanie ruky, či kývnutie hlavy na pozdrav. Očakávanou odpoveďou pre „How do you do?“ je u staršej generácie zopakovanie frázy s trocha odlišnou intonáciou a u mladšej sa predpokladá napríklad odpoveď „I am fine, thank you. And you?“ podobne, ako pri otázke „How are you?“. Navyše, v angličtine je otázka „How do you do?“ pripisovaná vyšším spoločenským kruhom, u ktorých je prijateľná aj v súčasnosti, zatiaľ čo otázka „How are you?“ je vnímaná ako neformálna a modernejšia verzia pochádzajúca z prostredia strednej a nižšej vrstvy.

V americkej angličtine sa formálnejšia verzia “How do you do?” vôbec nezaužívala a aj “How are you?” má istý nádych formálnosti, a tak vznikli aj menej formálne verzie ako “What’s up?”, “How is it going?”, “Are you good”? alebo “Are you fine?”. Opäť, ako odpoveď postačí krátka, pozitívna odpoveď a vzápätí podobná otázka druhej strane. Dôvodom, prečo sa neujal formálny variant je odlišný historický a politický vývoj Spojených štátov amerických a Veľkej Británie od Vojny za nezávislosť 13 britských kolónii. Dôsledkom bol vznik Spojených štátov, ktorý priniesol množstvo zmien v živote osadníkov a imigrantov, čo významne ovplyvnilo aj odlišný vývoj jazyka (iná realita, slovná zásoba, pravopis, gramatika).

Ako ďalší príklad môžeme uviesť odlišné využívanie prívlastkov v britskej a americkej angličtine. Kým Briti obľubujú skromné a zdržanlivé vyjadrovanie a eufemizmy, ktoré oslabujú význam prehovoru, americká angličtina bohato využíva opačný postup a často pre efekt graduje a zosilňuje pre efekt pôvodný význam slov. V britskej angličtine veta “I was a little upset” v skutočnosti znamená, že tá osoba bola veľmi rozrušená, “I almost agree” znamená absolútny nesúhlas alebo “I was mildly unwell” predstavuje vážne zdravotné ťažkosti. Na druhej strane americká angličtina tradične využíva hyperboly ako “awesome news”, “a terrific night”, “a great job” alebo “an amazing view”. Vychádza to z kultúrneho vnímania všetkého amerického ako súčasťi „predurčeného osudu“ (Manifest destiny) Ameriky a Američanov. V jednom, pôvodne spoločnom jazyku sa takto prejavujú odlišné kognitívne procesy.

Kognitívny proces je univerzálnou ľudskou činnosťou, avšak jeho konkrétna forma a výsledky sú úzko spojené s kultúrnym prostredím, v ktorom jednotlivec vyrastal. Výsledkom tohto procesu sú konceptualizácie, teda mentálne formulácie myšlienok, pojmov a s nimi súvisiacich súdov. Jednotlivec zohráva hlavnú úlohu v procese kultúrou ovplyvnenej kognície, pretože je jej zdrojom, šíriteľom a aj nositeľom konceptualizácií, no zároveň jeho vlastná kognícia sa zakladá na prevzatých vzoroch daného kultúrneho prostredia. Všetky zložky kognície, teda pocity, vnímanie, pozorovanie, uvažovanie a interpretácia sú v rozličnej miere ovplyvnené osvojenými vzormi, a teda založené na báze kultúrnej tradície. Konceptualizácie sa prejavujú v rôznych oblastiach kultúry (umenie, neverbálna komunikácia, sviatky...), medzi ktorými jazyk zastáva významné miesto.

Kultúrne konceptualizácie

Pod vplyvom globalizácie dochádza k istému posunu a vzájomnému preberaniu konceptualizácií. Tento proces možno posudzovať ako pozitívny i negatívny. Výhodou globálneho transferu informácií a poznania je, že sa rozširuje obzor jednotlivcov aj kultúrnych spoločen-

stiev, a to sa odráža aj na rýchlom vývine jazykov. S novou realitou pribúda slovná zásoba formou preberania a adaptácie cudzích slov ale aj vlastnou slovotvorbou. Na druhej strane však dochádza k prekryvaniu kultúrnych hraníc takýmito „univerzáliami“, ktoré vedú k čiastočnej alebo úplnej ignorácii kultúrnych špecifik, a teda aj kultúrou podloženej kognície a jej výsledkov – kultúrnych konceptualizácií. Dôsledkom sú mnohé nedorozumenia, keďže podobné slová označujú odlišné mentálne obrazy.

Skúmanie rozdielov medzi konceptualizáciami rôznych kultúrnych a jazykových spoločností je založené na porovnávaní ich prejavov v jazyku. Ako príklad môžeme uviesť kultúrne schémy, kategórie, metafory alebo precedentné fenomény.

Kultúrne schémy

Kultúrne schémy sú kultúrou indukované mentálne konštrukty, ktoré sa najčastejšie využívajú na organizáciu komplexného poznania človeka (Eisenck, 1990). Sú to jasné mentálne obrazy sveta, vecí ale aj konaní. Zahŕňajú vieru, normy, pravidlá a aj modely správania. Schémy pomáhajú jednotlivcom nielen organizovať svoje poznatky, ale aj interpretovať ich. Práve proces interpretácie najviac odráža špecifiká kultúrneho a jazykového spoločenstva, pretože čerpá zo skúseností predchádzajúcich generácií.

Nishida (1999) navrhol nasledujúcu typológiu kultúrnych schém:

Schémy faktov a pojmov (záhrada, domov, skromnosť)

Schémy osôb (tree-hugger, bubbly, hustý)

Schémy o vlastnej osobe (utiahnutý, drzý, priateľský)

Schémy rolí (rodič – dieťa, zákazník – poskytovateľ, lekár - pacient)

Schémy kontextov (Vianoce, svadba, pohreb, narodeniny)

Schémy procesov (učenie sa, dvorenie, stolovanie)

Schémy stratégií (riešenie problémov – pokus a omyl, predpísaný postup, intuitívny postup)

Schémy emócií (kedy a ako prejavit' pocity)

Ako príklad si uvedieme schémy sviatkov, ktoré sú pre danú kultúru významné. V Slovenskom kontexte môžeme vymenovať Silvester, Veľkú noc, Dušičky, Vianoce spolu s meninami a narodeninami. Už samotné používanie názvu sviatku Silvester je kultúrne špecifické, v iných kultúrach je dôraz skôr na príchod nového roka (The New Year's Eve). Prejavuje sa tu kultúrnou tradíciou daný pesimizmus Slovákov, takže sa viac oslavuje šťastný koniec jedného roka, než príchod toho nového, teda neznámeho.

Veľká noc je považovaná v kresťanských krajinách za najväčší sviatok (najmä v protestantských denomináciách), pretože pripomína obeť Ježiša za vykúpenie hriechov. Slovenský jazyk zdôrazňuje význam tohto

sviatku jedinečným prívlastkom „Veľká“. V angličtine sa však zaužíval názov Easter, ktorý pochádza z predkresťanských čias a súvisí s menom bohyne jari a plodnosti. Podľa historických záznamov, ranní kresťania preberali pohanské prvky a spojili ich so smrťou Ježiša na kríži, aby ľahšie prekonali odpor pohanov voči novému náboženstvu. V angličtine sa tak zachoval pohanský názov sviatku (Bede, 2008).

Ďalším významným sviatkom v slovenskej kultúre sú Dušičky, ktoré spájajú dva významné aspekty, kresťanskú oslavu všetkých svätých a zároveň pamiatku zosnulých. Je to sviatok, ktorý sa viaže s návštevou cintorínov, kde sú pochovaní naši blízki, zdobením hrobov kvetmi a vencami a množstvom zapálených sviečok, ktoré pripomínajú večné svetlo a nádej na vzkriesenie. Naproti tomu v anglosaskej kultúre sa zachoval v rovnakom čase predkresťanský zvyk aj s názvom Halloween, ktorý sa v súčasnosti oslavuje rôznymi spoločenskými večierkami a karnevalmi. Ľudia sa obliekajú do strašidelných kostýmov a deti chodia od domu k domu a žiadajú od dospelých drobné „výkupné“, ako ochranu pred nebezpečenstvami (Trick or Treat). Dôvodom masiek bola pôvodne viera, že v túto noc sa brána medzi svetom živých a mŕtvych otvára a mŕtvi prichádzajú medzi ľudí, aby sa im pomstili. Ako ochranu si ľudia vešali všade lampy, ktoré sa neskôr zmenili na vydľabané tekvice v tvare hlavy a prezliekali sa za mŕtvolu, aby duchov pomýlili.

Vianoce sú najobľúbenejším sviatkom detí, pretože sa spájajú s prázdninami a darčekom, ktoré nájdú pod stromčekom. Slovenské Vianoce sa spájajú s rôznymi zvykmi, typickými jedlami a slávnostnou štedrovečernou večerou. Aj názov tohto večera „štedrý“ poukazuje na bohato prestretý stôl a na najdôležitejšiu chvíľu rozbaľovania darčiekov, ktorý sa deje 24.12. večer a väčšina detí verí, že ich priniesol Ježiško. Opäť môžeme tento sviatok porovnať s anglosaskou kultúrou a zistíme úplne odlišnú schému. Darčeky a rodinné stretnutie sú spoločnou črtou u oboch, no darčeky prichádzajú a rozbalia sa až 25.12. ráno (Christmas Day). V týchto kultúrach darčeky prináša deťom Santa Claus v noci na saniach ťahaných sobmi. Deti mu nechávajú koláčik a nápoj (mlieko alebo brandy), aby sa posilnil po dlhej ceste. Opäť sa tu prejavuje rozdiel v chápaní kresťanskej viery ako súčasti tohto sviatku.

Rovnako osobité sú aj konceptualizácie menín a narodenín. Meniny sa oslavujú iba v niektorých kultúrach, zvyčajne s katolíckou tradíciou, keďže ich pôvod pramení z oslavy svätých, čo sa neskôr prenieslo na všetkých nositeľov rovnakého mena. V našej kultúre má tento sviatok stále významnú úlohu, čoho dôkazom je aj neustála modernizácia kalendára mien, aby sa tam dostali aj menej bežné mená, ktoré sa u nás objavili. Aj keď sa neblahoželá s veľkými darčekom ako pri narodeninách, zabudnúť na

niečie meniny sa považuje za pomerne veľký prehrešok v rodine a medzi priateľmi či kolegami. V iných kultúrach takýto sviatok nepoznajú, v anglosaských je voľba mien pre dieťa výlučne doménou rodičov, ktorí často vyberajú hoci aj predmety (Apple) alebo exotické mená.

Narodeniny sú výrazom oslavy ďalšieho roku života jednotlivca. Aj tu možno zaznamenať rozdiely v interpretácii tohto sviatku. V slovenskom kontexte je to predovšetkým rodinná oslava a iba významné, zväčša okrúhle výročia sa zvyknú oslavovať v širšom kruhu. Pri takejto oslave sa očakáva gratulácia s darčekom a zo strany oslávenca pohostenie gratulantov. Súčasťou oslavy je tradičná narodeninová torta s číslom zodpovedajúcim veku oslávenca. Za významné sa považuje dosiahnutie 18 rokov (dospelosť) a potom okrúhle a polo-okrúhle výročia. Za zvláštny sa považuje aj vek 33, ktorý sa nazýva „Kristove roky“ a súvisí opäť s kresťanskou tradíciou, keďže Ježiš sa podľa tradície dožil práve tohto veku.

V anglofónnom prostredí oslava menín nie je známa, pretože ide o dominantne protestantskú tradíciu, ktorá neoslavuje svätých, a teda ani jednotlivé dni kalendára nie sú venované ich pamiatke. Narodeniny sa oslavujú tak, ako aj v slovenskej kultúre a zvyčajne je to formou „party“, ktorú pripraví rodina alebo priatelia. V americkej kultúre je popri 18 rokoch (právo vlastníť strelnú zbraň) veľmi významný vek 21 rokov, keďže odvtedy majú právo užívať alkoholické nápoje (Gifford Law Center, 2019).

Kultúrne kategórie

Podobne ako schémy, aj tvorenie kategórií patrí medzi univerzálne kognitívne procesy a opäť môžeme konštatovať, že tvorba typov kategórií a aj začleňovanie prvkov do nich je významne poznačené kultúrnym prostredím. V detstve preberáme kultúrne kategórie od svojich rodičov a prijímame ich ako dané a nemenné. Preto tu opäť vzniká pri interkultúrnej komunikácii priestor pre nedorozumenia, keďže si neuvedomujeme, že odlišná skúsenosť kultúr viedla k vytvoreniu rôznych kultúrou ovplyvnených kategórií. Každá kategória má zároveň schopnosť hierarchizácie, kedy prvok jednej kategórie sa môže stať novou, samostatnou kategóriou. Ako príklad môžeme uviesť kategóriu „Jedlo“, ktorá sa môže ďalej deliť na „Teplé a studené“, „Ovocie“, „Zeleninu“, „Mäso“, „Mliečne výrobky“ a „Cestoviny“ a každý z týchto prvkov je samostatnou kategóriou.

Ďalším explicitným príkladom kultúrou ovplyvnenej kategorizácie je kategória „Príbuzných“. Každý jazyk pomenúva rôzne príbuzenské vzťahy, ktoré sú pre dané kultúrne spoločenstvo dôležité. Niektoré jazyky majú túto kategóriu bohato zastúpenú, kým iné majú v nej výrazne menej prvkov. V slovenčine, kategória rodinných príslušníkov prešla istým vývojom

a niektoré prvky postupne zanikajú. Pre slovenskú kultúru rodina stále predstavuje najdôležitejšiu, kľúčovú hodnotu, no interpretácia pojmu rodina sa so zmenami životného štýlu podstatne zúžila. Opakovanými empirickými pokusmi na hodinách interkultúrnej komunikácie sme zistili, že mnohé pomenovania sú pre dnešnú generáciu úplne neznáme, prípadne existujú iba v lokálnom nárečí, kým ďalšie poznajú, no nedokážu ich vysvetliť. Tieto ešte existujú na okraji slovnej zásoby no aktívne sa už nepoužívajú. Nasledujúca tabuľka predstavuje prehľad prvkov kategórie „Príbuzní“ v porovnaní s anglickým jazykom.

Slovenčina	Angličtina
Matka	Mother
Otec	Father
Dcéra	Daughter
Syn	Son
Brat	Brother
Sestra	Sister
Dedko	Grandfather
Babka	Grandmother
Bratranec	Cousin
Sesternica	Cousin
Strýko	Uncle
Stryná*	Aunt
Ujo	Uncle
Teta	Aunt
Nevesta	Daughter-in-law
Zať	Son-in-law
Svat*	-
Svatka*	-
Svokor	Father-in-law
Svokra	Mother-in-law
Test*	Father-in-law
Testiná*	Mother-in-law

*Výrazy, ktoré sa vytrácajú z aktívnej slovnej zásoby

Tab.1: Porovnanie prvkov v slovenskej a anglickej kategórii „Príbuzní“

Ako vyplýva z porovnania v Tabuľke č.1, v slovenčine má táto kategória 22 prvkov, aj keď 5 z nich osciluje na okraji slovnej zásoby a pomaly z nej vymizne. V angličtine má táto kategória iba 11 samostatných

prvkov, 2 výrazy vôbec neexistujú a ďalšie sú variáciami samostatných prvkov. Ak by sme porovnávali aj ďalšie jazyky, zistili by sme, že ich slovná zásoba interpretuje príbuzných opäť iným spôsobom, napríklad maďarský jazyk rozlišuje medzi straším a mladším súrodencom (báty, öcs, nővér, húg). Ďalšími zaujímavými kategóriami na porovnanie sú napríklad „Farby“ alebo „Domáce zvieratá“.

Kultúrne metafory

Za kultúrne metafory považujeme také metafory, ktoré sú špecifické pre určitú kultúrnu a jazykovú komunitu. Dochádza tu k prenášaní významu slov na základe vnímanej podobnosti. Práve rozdielne vnímanie podobnosti môže viesť k tvorbe veľmi špecifických metafor, ktoré sú pre cudzinca ťažko pochopiteľné, a teda môžu zabrániť porozumeniu správy. Príkladom využitia slovenskej kultúrnej metafory je úvod básne Mor ho!

*Zleteli orly z Tatry, tiahnu na podolia,
ponad vysoké hory, ponad rovné polia;
preleteli cez Dunaj, cez tú šírú vodu,
sadli tam za pomedzím slovenského rodu.*
(Chalúпка)

Pre jednotlivcov patriacich k slovenskej komunite je metafora orlov jednoznačne interpretovateľná ako popis statočných a hrdých slovenských mužov a Tatry predstavujú celú slovenskú zem, ohraničenú riekou Dunaj. Pre cudzinca to môže byť text popisujúci migráciu istého druhu vtáctva na území Slovenska.

V anglickom jazyku sa udomácnilo množstvo metafor pochádzajúcich z diela Williama Shakespeara.

"But soft! What light through yonder window breaks? It is the East, and Juliet is the sun! Arise, fair sun, and kill the envious moon, who is already sick and pale with grief."

(Shakespeare, Romeo and Juliet)

„Lež ticho! Čo to svitá v okne tom?

To východ je a Júlia je slnko!

Len vystúp, slnko, zabi mstivú lunu,

Čo zbledla, dávno chorá závišťou,"

(podľa prekladu J. Kota)

Metafory, ktoré sa udomácnili z literatúry sú práve príkladom preberania z jedného do druhého kultúrneho prostredia, keďže sa stávajú súčasťou

svetového literárneho dedičstva, a tak sa aj metafory zakorenia v rôznych kultúrach a jazykoch. No metafora často vychádza aj z typického, kultúrou určeného vnímania sveta, svetonázoru. Ako príklad možno uviesť metaforu amerického pôvodu, "Indian Summer" pre obdobie roka, ktoré v slovenčine označujeme ako „babie leto“. Výklad tejto anglickej metafory dnes vyvoláva diskusiu o jej politickej korektnosti, keďže určité obdobie roka spája na jednej strane s historizujúcim vnímaním amerických indiánov, ktorí ako prví zoznámili nových usadlíkov s týmto fenoménom, no na druhej strane sa spája aj so stereotypom rozšíreným v Amerike, že Indiáni vždy chodia neskoro, čo zodpovedá predstave „neskorého leta“.

Zaujímavou oblasťou porovnávania kultúrnych metafor je aj interpretácia a asociácia farieb v rozličných kultúrnych spoločnostiach. V anglickom jazyku je červená farba metaforou pre hnev (to see red), zatiaľ čo v slovenčine je to farba lásky, ale aj revolúcie. Zároveň v USA je spájaná s Republikánskou stranou (red states and blue states).

Zelená je v angličtine farbou žiarlivosti a nedostatku skúseností (jealousy – a green-eyed monster, greenhorn), no v slovenčine je to farba nádeje a nového začiatku a spája sa najmä s prebúdajúcou sa prírodou. Zároveň sa buduje aj takmer globálna asociácia zelenej farby s ochranou životného prostredia a zdravým spôsobom života (going green, hnutie zelených). Žltá farba sa v angličtine spája s obrazom zbabelca (yellow-bellied), kým v slovenčine je to farba spájaná najmä so slnkom a radosťou. Úplne inak vníma túto farbu maďarský jazyk, kde žltá farba predstavuje závisť (sárga irigység). Modrá farba v angličtine predstavuje smútok a depresiu (I feel blue) a zároveň, v politickom živote USA je modrá farba spájaná s Demokratickou stranou (Obama was able to turn some red states blue).

Najvýraznejšie, nie kultúrne, ale civilizačné rozdiely môžeme zaznamenať pri metaforách v súvislosti s bielou a čiernou farbou. V európskych kultúrach biela predstavuje čistotu, mier a nevinnosť, a preto vznikla aj tradícia bielych svadobných šiat pre nevestu (white lies – nevinné lži, biela zástava) a v kresťanskej symbolike zas svätosť a jednoduchosť (bieli anjeli). V mnohých ázijských kultúrach však biela farba predstavuje smútok a je vhodná na rozlúčku so zosnulými (Čína, Japonsko, India a iné budhistické kultúry). Čierna je naopak v európskej tradícii farbou smútku, temnoty a v slovenčine aj depresie (čierny deň), nečestnosti (čierna stavba) a zla (očistiť niekoho). V angličtine sa tiež objavuje význam nelegálnosti (black market) zla (black hearted) a objavuje sa aj v kontraste s bielou (something is black and white) vo význame „jasný, jednoznačný“. No ak má v slovenčine niekto čierno-biele videnie, znamená to, že všetko vníma iba bipolárne a nie je schopný vnímať nič medzi tým.

Precedentné fenomény

Podľa Sipka, za precedentné fenomény môžeme považovať „lingvokultúrne jednotky, ktoré sú v konkrétnom prostredí natoľko ustálené a známe, že vytvárajú stabilné sociálno-komunikačné modely ako hodnotové východisko pri opise aktuálnych reálií“ (Dulebová, 2015). „Konkrétne prostredie“ môžeme interpretovať ako špecifickú kultúru, no často takýto fenomén prekročí aj hranice jedinej kultúry a stáva sa príznačným pre skupinu kultúr spojených do civilizačného celku pod vplyvom vzájomných stretov a spoločného historického vývoja. V Európe môžeme vyzdvihnúť spoločné korene európskej civilizácie na základe historického dedičstva Starovekého Grécka, Starovekého Ríma a Kresťanstva. Z týchto troch zdrojov vyplynuli mnohé precedentné fenomény, ktoré európske kultúry začlenili do vlastného kultúrneho kontextu.

Uvedieme príklady štyroch najbežnejších typov precedentných fenoménov na úrovni jednotlivých kultúr ale aj spoločné európske vzory. Precedentné texty sú najstarším identifikovaným typom precedentných fenoménov. Vychádzajú z teórie intertextuality, ktorá podľa Kristevy predpokladá, že žiadny text nevznikol sám osebe, ale je reakciou a pokračovaním celého radu predchádzajúcich textov. Nový text sa preto vždy odvoláva na tie predchádzajúce, nezávisle od autorovho úmyslu (Kristeva, 1967). Autor často vedome využíva spoločné kultúrne zázemie, ktoré zdieľa s predpokladaným čitateľom (poslucháčom, divákom) a odvoláva sa na obom známe staršie texty s cieľom usmerniť (manipulovať) ho a predložiť mu vlastné hodnotenie nového textu. Väčšinou ide o literárne, či iné umelecké diela, ktorých hodnota je určená a tá sa potom prenáša na nový text. V takomto prípade je veľmi dôležitá identifikácia precedentného textu, pretože bez nej by sa stratila časť významu. Na tomto princípe je založená napríklad paródia. No pravdepodobne najčastejšie využívanými textami vo funkcii precedentného textu sú v európskej civilizácii Biblia a rôzne diela svetovej literatúry. Ako príklad môžeme uviesť román Daniela Defoa „Robinson Crusoe“, ktorého príbeh vyžíva napríklad cestovné kancelárie ponúkajúce dovolenku na robinsonovskom ostrove alebo aj šoubiznis, kde reality show nazvali „Robinsonův ostrov“. V oboch prípadoch autori počítajú s tým, že názov u zákazníkov a divákov vyvolá asociáciu s vzdialeným, opusteným, tropickým ostrovom.

Precedentné mená predstavujú mená skutočných osôb (historické postavy) alebo aj literárnych postáv ako aj vlastné mená geografických miest, ktoré sú dobre známe a majú významné postavenie v mysliach potenciálnych čitateľov, poslucháčov i divákov. Opäť môžeme identifikovať mená, ktoré sú významné v jednotlivých kultúrach, alebo aj v širšom, civilizačnom rámci. V slovenskej kultúre sú takéto historické postavy Jánošík,

Štefánik či Svätopluk. Ich reálne, živé postavy sa postupne stierajú a dochádza k mytologizácii ich postáv. Stávajú sa legendami a vzormi. Opäť môžeme siahnuť aj medzi literárne postavy, ktoré reprezentujú určitú typológiu osobnosti, ako napríklad „sirota Podhradských“, „Čenkovej deti“, či „Maco Mlieč“. Ak niekoho prirovnáme k niektorej zo zmienených postáv, pripisujeme mu určité výrazné vlastnosti, ktorých sú tieto postavy reprezentantmi (ubližovaná sirota, hladujúce deti, pasívny, poddajný človek). Pokiaľ sa zameriame na európsku civilizáciu, tam je veľké množstvo postáv, ktoré majú jednoznačnú hodnotovú orientáciu, ako napríklad Oteló – žiarlivec, Rómeo – zamilovaný mladík, Herkules – silák, Judáš – zradca a podobne.

Ak hovoríme o geografických názvoch, ide o špecifickú citovú väzbu k určitým významným miestam (Banská Bystrica, Kriváň, Tatry, Terchová, Olymp, Rím).

Precedentné situácie sú opäť všeobecne známe udalosti, ktoré majú jednoznačnú interpretáciu buď v rámci jedinej kultúry (Slovenské národné povstanie, Pražská jar), alebo v európskom kontexte (prekročenie Rubikonu, Damoklov meč, Waterloo, Mohács, Studená vojna, pád Berlínskeho múru). Všetky tieto situácie a udalosti sú hlboko zakorenené v danej kultúre, či civilizácii, a tak predstavujú mentálnu skratku v interpretácii udalosti, s ktorou sú porovnávané.

Štvrtým typom precedentných fenoménov sú precedentné výrazy. Sú to najmä citáty slávnych osobností zo známych diel, alebo sú to aj aktuálne výrazy objavujúce sa v určitom konkrétnom diskurze, napríklad politickom (Kam až vedie tento tunel?, Gorila sa má stále dobre). Aj tu môžeme identifikovať lokálne alebo širšie etablované fenomény.

„Houston, máme problém...“

“I have a dream ... “

“To be or not to be, that’s the question ... “

„Kdepak asi udělali soudruzi z NDR chybu?“

„Ked’ ste si ma upiekli, tak si ma aj zjedzte!“

Význam precedentných fenoménov v jazyku spočíva v ich mnohorrakých funkciách, z ktorých už niektoré boli spomínané:

- Identifikácia príslušnosti ku kultúrnej komunite (pre cudzincov ťažko zrozumiteľné).
- Komunikačná a expresívna funkcia – rýchla a jednoznačná mentálna skratka.
- Hodnotiaca funkcia – daná hodnotová orientácia.
- Štylistická funkcia – intelektuálna hádanka.

- Pragmatická funkcia – manipulácia čitateľom / poslucháčom.
- Demonstratívna funkcia – dôkaz vzdelania a vedomostí.
- Expresívna funkcia – zosilnenie alebo oslabenie významu.

Na základe týchto funkcií môžeme precedentné fenomény charakterizovať ako intelektuálne, emočné a kultúrne jednotky, ktoré sa využívajú na urýchlenie prenosu kultúrnych významov. Pomocou nich je možné hodnotiť aktuálne udalosti, ktoré majú kratšiu životnosť, keďže sami predstavujú stabilné spoločenské a kultúrne modely. Zároveň spájajú jednotlivcov na základe ich spoločného dedičstva do kultúrnych, respektíve civilizačných komunít.

Záver

Význam chápania úzkej previazanosti medzi jazykom a kultúrou nemožno podceňovať. Je dôležitý nielen pre študentov cudzích jazykov, ale pre každého, kto používa jazyk vlastný alebo cudzí ako nástroj komunikácie. Je to významný faktor skutočnej kultúrnej gramotnosti aj pokiaľ ide o vlastnú kultúru, no v prípade štúdia cudzieho jazyka je to nevyhnutnosťou. Ignorácia vplyvu vlastnej kultúry na naše myslenie a následne formuláciu myšlienok prostredníctvom jazyka môže viesť k mnohým nedorozumeniam a nepochopeniu pri používaní cudzieho jazyka, ktoré môžu negatívne ovplyvniť motiváciu ku komunikácii. Bohatá slovná zásoba a znalosť gramatických pravidiel nie je dostatočnou zárukou vzájomného porozumenia. Práve z tohto dôvodu je potrebné oboznamovať študentov s kultúrou krajiny, ktorého jazyk sa snažia zvládnuť, aj v prípade, keď im cudzí jazyk má slúžiť iba v ich vlastnej profesionálnej sfére. Napriek tomu, že žiadny jazykový kurz nedokáže obsiahnuť bohatosť danej kultúry, je potrebné upriamiť pozornosť študentov na prejavy kultúry v jazyku, aby sami mohli pokračovať v jej poznávaní.

Lingvokulturológia odhaľuje rôzne roviny jazyka, v ktorých sa prejavuje daná kultúra a jej skúmaním je možné preniknúť do podstaty jazyka a jeho najhlbších štruktúr inšpirovaných špecifickým spôsobom vnímania a interpretácie sveta okolo nás. Ako sme demonštrovali na príkladoch kultúrnych schém, kultúrnych kategórií, kultúrnych metafor a precedentných fenoménov, jazyk a kultúra žijú a existujú vo vzájomnej symbióze a navzájom sa podporujú, dotvárajú, ale aj vzájomne vplyvajú na zmeny, ktoré sa prejavujú v oboch sférach, jazykovej aj kultúrnej.

LITERATÚRA

BEDE. 2008. *Ecclesiastical History of the English People*. Oxford: OUP.

EISENCK, M. M., KEANE, M. T. 1990. *Cognitive Psychology: A student's handbook*. Lawrence Erlbaum.

GIFFORD LAW CENTER. 2019. *To prevent gun violence*. <https://lawcenter.giffords.org/gun-laws/state-law/50-state-summaries/minimum-age-state-by-state/> [12.9.2019]

HALL, E. T. 1973. *The Silent Language*. New York: Anchor Books

KOT, J. 1977. Preklad *Shakespeare, W. Rómeo a Júlia*. Bratislava: TATRAN.

KRAMSCH, C. 2000. *Language and Culture*. Oxford: OUP.

KRISTEVA, J. 1967. Narration et transformation. In: *Semiotica, Journal of the International Association for Semiotic Studies*. Vol. I, No. 4, Berlin: De Gruyter.

NISHIDA, H. 1999. A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. In: *International Journal of Intercultural Relations*. 23(5), 753-777. Doi: 10.1016/S0147-1767(99)0019-X.

PIAGET, J. 2011. *The Origin of Intelligence in the Child*. Abingdon: Routledge.

SHARIFIAN, F. 2017. *Cultural Linguistics*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

DULEBOVÁ, I. 2015. *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

VOROBJOV, V. V. 1997. *Lingvokulturologia (teoria i metody)*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov.

Kontakt:

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: tatiana.hrivikova@euba.sk

**ODBORNÁ TERMINOLÓGIA V PREGRADUÁLNO
VZDELÁVANÍ ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV****PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN PREGRADUAL EDUCATION
OF HEALTHCARE PROFESSIONALS***ANNA HUDÁKOVÁ, ĽUDMILA MAJERNÍKOVÁ, MARTA VOJTEKOVÁ***Abstrakt**

Projekt je zameraný na prípravu moderných lexikografických príručiek latinsko-slovensko-poľskej anatomickej terminológie – dvoch zväzkov detailne spracúvajúcich konkrétne orgánovo-funkčné sústavy človeka. V rámci metodiky výskumu boli vymedzené konkrétne oblasti orgánovo-funkčných sústav človeka. Dôležitá je identifikácia problémov, súvisiacich s anatomicou terminológiou. Príručky budú nástrojom na dobudovanie štruktúry a obsahu ťažiskových predmetov uvedených programov, na zvýšenie kvality programov a ich inováciu. Príručky budú predstavovať historicky prvé a jedinečné diela vzhľadom na: uvedené tri jazyky (najmä slovenčinu a poľštinu) a problematiku, metodologický postup a moderné, inovatívne spracovanie. Publikácie poskytnú jazykovo revidovaný a prepracovaný súbor anatomických názvov s cieľom ich stabilizácie a unifikácie. Integrácia našej terminológie do medzinárodnej referenčnej siete nie je možná bez národnej lekárskej terminológie.

Keywords: terminológia, slovník, lexikografické príručky, študijné programy.

Abstract

The project aims at preparing modern lexicographical manuals of Latin-Slovak-Polish anatomical terminology - two parts focusing on particular human organ-functional systems. The specific areas of organ-functional human systems were defined within the research methodology. It is important to identify the problems associated with anatomical terminology. The manuals will be a tool for the completion of the structure and content of the core subjects of these programs, for improving their quality and for their innovation. The manuals will represent the unique publications with regard to the languages as well as the issues dealt with. Their uniqueness will also consist in the applied methodology and in their modern and innovative processing. The publications they will provide the revised and redesigned

set of anatomical names with a view to their stabilization and consolidation. The integration of our terminology in international reference network is not possible without national medical terminology.

Keywords: Terminology, dictionnaire, lexicographical manuals, study programmes.

Úvod – súčasný stav

Terminológia je nevyhnutým predpokladom vedeckej komunikácie, preto musí mať každá vedecká disciplína vlastnú terminológiu. Predstavuje nielen zdroj informácií, ale aj prehľadnú mapu, ktorá umožňuje zorientovať sa v danej tematickej oblasti a získať predstavu o tom, ako jednotlivé jednotky poznania – pojmy a ich označenia – termíny navzájom súvisia.

Slovenská národná terminológia je aj na začiatku 21. storočia na mnohých miestach rozkolísaná a nejednotná. Najväčším nedostatkom terminologickej práce v medicíne je absencia terminologickej komisie ako autoritatívneho koordinačného centra. Cieľom terminologickej komisie ako odborného poradného orgánu jednotlivých rezortov štátnej správy je utvoriť terminologické produkty jednotlivých disciplín medicíny a oblastí zdravotníctva (Poštolková a kol., 1983). Ide o súhrn konkrétnych pomenovaní, používaných v jednotlivých odboroch (napr. anatomické, histologické, cytologické, embryologické, klinické názvoslovie). Vzťah medzi terminológiou a nomenklatúrou možno teda chápať ako vzťah všeobecného a konkrétneho, prípadne vzťah podradenosti (celku a časti): nomenklatúry jednotlivých odborov sú súčasťou terminológie.

Cieľ a metódy spracovania

Na základe absencie odborných publikácií, zameraných na terminológiu a nomenklatúru pre potreby lekárskeho a nelekárskeho študijného odboru a iných odborníkov je nevyhnutné realizovať projektové aktivity smerom k tejto problematike.

V rámci projektu boli vydané dva zväzky lexikografickej príručky slovensko-poľsko-latinskej anatomickej terminológie. Slovníkové spracovanie akejkoľvek terminológie je potrebné vzhľadom na fakt, že v minulosti predmetná problematika nebola spracovaná v požadovanom rozsahu.

V rámci metodiky boli vymedzené konkrétne oblasti orgánovo-funkčných sústav človeka, ktoré budú spracované v dvoch zväzkoch lexikografickej príručky. Neskôr sme vytvárali koncept materiálnej bázy – rešeršovanie prác a excerpcia termínov z odbornej literatúry s využitím knižných a elektronických prameňov (zahraničných online databáz, terminologických

databáz, elektronických korpusov – jednojazyčných aj paralelných), rovnako aj štúdium sekundárnej literatúry. Realizovali sme výmenu skúseností v príprave podobných publikácií s relevantnými domácimi a zahraničnými pracoviskami, najmä v Poľsku a v Českej republike. Dôležitá je identifikácia problémov, súvisiacych s anatomickou terminológiou, ich vedecký výskum a návrh konkrétnych postupov, zhmotnený do podoby kolektívnej monografie. Precizovanie metodológie a jej overenie v praxi je potrebné prostredníctvom využitia rukopisu vo výučbe predmetov, pre ktoré sú tieto príručky prioritne pripravované.

V minulosti sa termíny skúmali v rámci lexikológie, náuky o podstate a triedení slov, slovníkových javov a o ich správnosti. Termín je tým, čo o ňom hovorí definícia, kde patrí aj definovaný názov sám, pričom termín a definícia tvoria jeden celok. Pomenovanie je jazykové označenie pojmu, ktoré môže byť jednoslovné, viacslovné, pomocou symbolov, číslíc atď. Pojem je z oblasti myslenia, termín je objekt z oblasti jazyka. Niekedy sa tento vzťah dáva do rovnice pojem = obsah, termín = forma (Masár, 1991). Prirodzeným prostredím pre termíny je odborný text a terminologický slovník, kde sa význam termínu určuje definíciou a pozíciou v konkrétnej sústave termínov. Vzhľadom na úzku prepojenosť komunikačných sfér lexikálne jednotky, typické pre jednu oblasť sa používajú aj v inej tematickej oblasti. Dôležitou súčasťou terminológie je sémantika ako náuka o význame slov.

Predmetom lingvistickej teórie termínov sú kognitívne jednotky ako lexikálne jednotky prirodzeného jazyka. V súlade s trojrozmernou koncepciou sa terminologické jednotky chápu ako kognitívne zložky (pojmy), lingvistické zložky (termíny) a komunikačné zložky (situácia). (Úvod slovenskej lekárskej terminológie: Je terminológia vedou? 2013). Cabréová (2003) analýzou terminologických jednotiek pomocou korpusovej metódy zistila, že aj v špecializovaných textoch sa nachádza synonymia, mnohoznačnosť, vágnosť, perifrázy (opisné tvary), redundancia a variácie. Znamená to fakt, že uvedené javy sa vyskytujú nielen vo všeobecnom jazyku, ako to predpokladá tradičná teória terminológie. Predstava jednoznačnosti, podľa ktorej sú pojmy entity ahistorické a nezávislé od jazyka korešpondujú s príslušnými termínmi v rozličných jazykoch v pomere 1:1 je neudržateľná. Variácia je teda podstatnou vlastnosťou aj komunikácie medzi expertmi a termíny, ako aj pojmy sa musia študovať v ich dynamickej interakcii (Masár, 1993).

Jestvujú dva diametrálne odlišné prístupy k terminologickej práci. Onomaziologický prístup používajú doménoví experti vrátane lekárov, charakterizuje ho postup od pojmu k termínu (od významu k termínu, od

obsahu k forme). Využíva sa aj pri tvorbe prekladových lekárskejších slovníkov a glosárov, keď sa k termínu v zdrojovom jazyku, ktorý zodpovedá slovníkovému heslu priraduje ekvivalent v cieľovom jazyku na základe komparácie ich definícií, alebo ak je potrebné utvoriť termín pre nový pojem. Naproti tomu semaziologický prístup, postup od formy k obsahu (od termínu k významu) používajú lexikológovia a lexikografi, prekladatelia a tlmočníci. Vychádzajú zo zoznamu slov, ktoré budú predstavovať heslá slovníka, kde úlohou lexikografa je ich sémantický opis. Jestvuje súbor textov (v súčasnosti najmä korpus), ktorý obsahuje nielen homonymá, ale najmä varianty a synonymá. Lexikograf extrahuje z textov lexikálne jednotky, potenciálne termíny, ktorých relevantnosť posúdi odborník. V prípade existencie konkurenčných termínov pre jeden pojem musí na základe sémantickej analýzy určiť jediný správny termín, prípadne ponechať všetky existujúce termíny ako synonymá, priradiť k nim deskriptory úzu a jeden z nich označiť za dominantný, v tomto prípade odporúčaný (Úvod slovenskej lekárskej terminológie: Nový pohľad na termín, 2013). Pri bližšom skúmaní pôvodného významu jednotlivých slov (etymológia) je možné odlíšiť v latinských termínoch skupiny slov s rúznou motiváciou (Musil a kol., 2010). Terminológ usporadúva termíny vzhľadom na pojmový systém. Terminologická prax využíva tieto metódy podľa stanoveného cieľa, postupu a prostriedkov (Kocourek 1965). V súčasnosti sú jedinou praktickou metódou spracovania lexikálnych údajov počítačové metódy.

Terminologický slovník ako názvoslovná norma je súbor terminologických záznamov, ktorý reprezentuje informácie v jednom alebo viacerých jazykoch spolu s ekvivalentmi, ktoré sa vzťahujú na pojmy alebo označenia z jednej alebo viacerých špecifických tematických oblastí. V angličtine sa vo význame jednojazyčného zoznamu označení a definícií v určitej tematickej oblasti používa aj výraz glosár (Levícká, 2008).

Výkladový terminologický slovník obsahuje označenia a definície; môže byť jednojazyčný, dvojazyčný alebo viacjazyčný. Prekladový terminologický slovník obsahuje zoznam označení spolu s ekvivalentmi v jednom jazyku alebo viacerých jazykoch. Osobitne dôležitý je vlastný postup práce, ktorý nemožno redukovat' na jednorazový akt prekladu inojazyčných termínov. Postup budovania terminologického systému je trojetapový proces, ktorý pozostáva z tvorby terminologických produktov; z ich prekladu do angličtiny; a napokon z mapovania na referenčnú terminológiu.

Tvorba terminologických produktov ma taktiež tri fázy. Prípravná fáza pozostáva z analýzy potrieb, určenia cieľových skupín, vymedzenia tematickej oblasti, výberu zdrojov, určenia počtu pojmov a vypracovania plánu projektu. Realizačná fáza pozostáva zo zberu terminologických úda-

jov, zaznamenávania terminologických údajov, utvorenia zoznamu termínov, pojmových oblastí a pojmových systémov, formulácie definícií a utvorenia a výberu termínov. Vlastná terminografická práca zahŕňa prezentáciu terminologických údajov vo forme terminologických produktov – terminologického slovníka, databázy a databanky. V úvode týchto produktov treba uviesť všeobecné informácie o spôsobe, akým sa terminologické údaje prezentujú (Švec, 2005).

Zo štúdií informačného správania vedcov a dátovej gramotnosti vedcov v SR vyplývajú určité spoločné charakteristiky a základné procesy informačného správania. Ide o procesy prezerania, vyhľadávania, navigácie, verifikácie, dialógu aj diskusie. Rozdiely sa týkajú formulácie problémov, prevažujúcich metód a postupov, spracovania analýz dát (aj využívania špeciálnych softvérov), publikovania (model CC časopisov v prírodných vedách), využívania a závislosti od špičkových technológií, informačných stratégií, informačných zámerov aj kontextov (Steinerová, 2018).

Dôležitou súčasťou terminologickej práce je štandardizácia terminologických systémov, to znamená proces ustáľovania termínov. Vďaka nej sa minimalizuje terminologický chaos. Potrebné je zohľadňovať rôzne komunikačné potreby ich používateľov, ako je:

- a) potreba kódovania diagnostických informácií na štatistické účely (napr. Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10),
- b) podpora indexovania a vyhľadávania biomedicínskej literatúry v databáze MEDLINE, na čo slúži slovník kľúčových slov v medicíne MeSH,
- c) tvorba štruktúrovaných klinických dokumentov (elektronických zdravotných záznamov ap.), na čo sa používa bezkonkurenčne systemizovaná nomenklatúra medicíny,
- d) mapovanie slovenskej lekárskej terminológie na zjednotený systém lekárskeho jazyka MeSH atď. (Kachlík et al., 2008).

Prvoradou úlohou terminológie v medicíne je utvorenie slovenskej lekárskej terminologickej databázy. Obsah terminologickej práce zahŕňa: identifikáciu pojmov v jednotlivých disciplínach medicíny; definovanie pojmov a pojmových vzťahov v jednotlivých disciplínach medicíny; priradenie označení (termínov) každému pojmu v jednom alebo viacerých jazykoch; analýzu a modelovanie pojmových systémov; utvorenie grafických reprezentácií pojmových systémov, a napokon zaznamenávanie a prezentáciu terminologických údajov, najmä v tlačenej a digitálnej forme (Úvod slovenskej lekárskej terminológie: Význam terminológie pre medicínu, 2013).

Aktuálna situácia v oblasti anatomickej terminológie v jednotlivých jazykoch je dôvodom, že plánovanie a realizácia prekladového typu slovníka naráža na množstvo problémov, čo je na začiatku 21. storočia nielen prekvapujúce, ale aj alarmujúce.

Poslednú revíziu vykonala Medzinárodná anatomická terminologická komisia, predniesla ju na svojej XII. schôdzi v New Orleanse (1997) a uverejnila pod názvom Terminologia Anatomica v roku 1998. Ide o najnovšiu kodifikovanú podobu latinskej anatomickej terminológie s medzinárodnou platnosťou.

Najnovšou slovníkovou prácou v oblasti slovenskej anatomickej terminológie na pozadí latinského názvoslovja je Anatomický slovník z roku 2015 v autorstve latinistu Šimona a kol. z oblasti humánnej a veterinárskej anatómie, ktorý obsahuje všetky jestvujúce varianty termínov, obsiahnuté v anatomickej nomenklatúre. Tvorí ho 2800 hesiel s ich terminologickými, gramatickými a historickými informáciami. Slovník neobsahuje názvy všetkých anatomických útvarov, heslové slová tvoria substantíva a adjektíva, pri ktorých sa zložené termíny uvádzajú výberovo. Práca neobsahuje menný register slovenských názvov, čo znemožňuje vyhľadávanie podľa slovenčiny (Šimon a kol., 2015).

Súčasný stav v oblasti slovenskej anatomickej terminológie hodnotíme na základe porovnania so stavom v poľštine, ako aj na základe podrobnej analýzy prác spred roku 2015 stále ako nepriaznivý. Slovenská národná terminológia je na mnohých miestach rozkolísaná a nejednotná, čo je dôsledkom:

- a) dlhodobej nečinnosti komisie pre lekársku terminológiu – posledné dielo, ktoré bolo výsledkom práce komisie bolo publikované v roku 1962;
- b) nedostatku prác, ktoré detailným spôsobom spracovávajú slovenskú terminológiu a veľkou (štyridsaťročnou) prestávkou v ich publikovaní;
- c) značnej absencie slovenskej terminológie v nelexikografických publikáciách (atlasoch, encyklopédiách, anatómiách, skriptách), ktoré predstavujú buď výlučne latinské termíny (začlenené do slovenských viet), alebo latinské termíny so slovenskými ekvivalentmi v zátvorkách, ale len k termínom, označujúcim základné pojmy z jednotlivých sústav;
- d) chýbajúcej spolupráce anatómov s lingvistami, čo je evidentné najmä vo vydaní anatomickej terminológie (Holomáňová, Brucknerová, 2010).

V Českej republike bolo vytvorené histologické názvoslovie Medzinárodným federatívnym výborom pre anatomické názvoslovie (FICAT, Federative Committee on Anatomical Terminology) v roku 1998, ktoré predstavuje hlavnú základňu pre morfológickú terminológiu (Kachlík et al., 2008). Obsahuje kompletnú súčasnú terminológiu, ktorej základom sú latinské výrazy, doplnené o ich anglické a české ekvivalenty. Dôležitou súčasťou názvoslovía sú medzinárodné kódy jednotlivých štruktúr, ktoré zjednodušujú komunikáciu medzi lekármi, vedcami, učiteľmi a študentmi (Belej, Horký, 2014).

V Poľsku funguje Komisia pre anatomické názvoslovie Poľskej anatomickej spoločnosti, založená v roku 1923, ktorá sa zameriava na revíziu, dopĺňanie, ustáľovanie a kodifikovanie poľského anatomického názvoslovía na základe aktuálne platnej medzinárodnej anatomickej nomenklatúry (Vojteková a kol., 2013). Výsledkom činnosti komisie je pravidelne vydávaná publikácia pod názvom Mianownictwo anatomiczne, ktorá zachytáva zmeny v medzinárodnej i národnej nomenklatúre.

Záver

Plánované lexikografické príručky budú absolútnou novinkou v odbornej lexikografii, v profesijnom vzdelávaní i v praxi, tiež by mali predstavovať historicky prvé a jedinečné diela vzhľadom na latinčinu, slovenčinu a poľštinu.

Predmetná obsahová náplň príručiek by mala predstavovať vhodný metodický materiál pre odborníkov, akými sú: prekladatelia a tlmočníci (najmä súdni), zdravotnícki pracovníci, odborníci záchranného systému oboch našich krajín, a tiež cestovného ruchu. Rovnako v každom zo zabezpečených programov narastá akútna potreba moderného diela tohto charakteru pre ťažiskové jednotky študijných programov, ktorých výučbu zabezpečujú. Moderná lexikografická príručka (Vojteková a kol., 2015) bude slúžiť profesijnom vzdelávaniu univerzitného typu pri výučbe ťažiskových predmetov:

1. Prekladateľsky zameraných programov, ktorých hlavným cieľom je vybudovanie komunikačnej kompetencie v cudzom jazyku v rozličných odborných oblastiach s osobitným zreteľom na štyri komunikačné zručnosti: recepcné zručnosti (počúvanie a čítanie) a produkčné zručnosti (písanie a hovorenie). Vybudovanie komunikačnej kompetencie v jednotlivých odborných oblastiach je nevyhnutným predpokladom uplatnenia sa absolventa v praxi, napr. ako súdny prekladateľ. Odborný preklad, zameraný na oblasť medicíny otvára možnosti pre horizontálnu integráciu (jazykoveda – medicína), kedy dochádza k vytváraniu tesných vä-

- zieb, syntéze, ako aj pre vertikálnu integráciu (teória – prax), kedy dochádza k prepojeniu teoretických poznatkov s praktickými činnosťami, s reálnym svetom, problémami a situáciami.
2. Programu biológia a zdravotníckych programov (ošetrovatel'stvo, pôrodná asistencia, fyzioterapia, laboratórne techniky, röntgenologický pracovník, dentálna hygiena), ktoré sú okrem iného zamerané na absorpciu poznatkov stavby ľudského tela. Lexikografické príručky budú pre nich nástrojom na precizovanie odbornej komunikácie v latinskom i národnom jazyku, na rozšírenie oblastí poznania. Študenti týchto programov nepotrebujú ovládať latinskú nomenklatúru až v takom rozsahu ako medicí, ale prostredníctvom národnej nomenklatúry si ľahšie osvoja nevyhnutnú latinskú terminológiu, nadobudnú lepšiu predstavu o konkrétnej časti tela a budú schopní aplikovať ju vo vertikálnej komunikácii.
 3. Lekárskych programov, súčasťou ktorých je anatómia človeka s dôrazom na jej detailné zvládnutie a na ktorú nadväzujú ďalšie disciplíny. Pre medika je dôležité osvojenie si tak latinskej, ako aj národnej anatomickej terminológie. Prvú z nich potrebuje v horizontálnej komunikácii (medzi odborníkmi), druhú vo vertikálnej komunikácii (lekár – pacient), pričom lexikografické príručky budú pre nich nástrojom na precizovanie odbornej komunikácie, na rozšírenie oblastí poznania. Prostredníctvom národnej nomenklatúry si ľahšie osvoja nevyhnutnú latinskú terminológiu, nadobudnú lepšiu predstavu o konkrétnej časti tela.

Vďaka detailnému spracovaniu konkrétnych orgánovo-funkčných sústav budú slúžiť nielen v profesijnom vzdelávaní na vysokej škole v rámci všetkých uvedených programov, ale aj v následnej praxi, v povolaniach ako súdny prekladateľ, biológ, zdravotník, lekár, lingvista, pedagóg. O potrebe pripraviť ďalšie časti modernej lexikografickej príručky latinsko-slovensko-poľskej anatomickej terminológie svedčí najmä záujem o ich vydanie zo strany filozofických fakúlt, fakúlt humanitných a prírodných vied, fakúlt zdravotníckych odborov a lekárske fakúlt, zastrešujúcich rozličné študijné programy, v rámci ktorých bude toto súčasné dielo využívané v profesijnom vzdelávaní. Terminologické produkty (databázy, databanky, prekladové a významové slovníky, lexikóny, tezaury) sú nevyhnutným predpokladom unifikácie, štandardizácie a kodifikácie terminológie jednotlivých disciplín medicíny a oblastí zdravotníctva, jej harmonizácie a mapovania na medzinárodnú referenčnú terminológiu. Bez národnej lekárskej terminológie nie je mysliteľná integrácia našej terminológie do medzinárodnej referenčnej siete a zapojenie sa do celosvetového lingvistického diania.

Literatúra

BELEJ, K., HORKÝ, D. 2014. *Histologické mezinárodní názvosloví: latinsko-anglicko-české s mezinárodními číselnými kódy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 288 s.

CABRÉOVÁ, M., T. 2003. Theories of Terminology. Their Descriptio, Prescription and Explanation. In: *Terminology* 9 (2), 2003, s. 163 – 199.

HOLOMAŇOVA, A., BRUCKNEROVA, I. 2000. *Srdcovocievna sústava: Anatomické názvy. Latinsko- anglicko-slovensky slovník*. Bratislava: Vyd. Elan, 2000. 65 s.

KACHLÍK, D., BOZDĚCHOVÁ, I., ČECH, P., MUSIL, V., BÁČA, V. 2008. Deset let nového anatomického názvosloví. In: *Časopis lékařů českých*, roč. 147, č. 5, s. 287 – 294.

KOCOUREK, R. 1965. Termín a jeho definice. In: *Československý terminologický časopis*, roč. 4, č. 1, s. 1 – 25.

LEVICKÁ, J. 2008. Slovenská terminologická databáza. In: *Kultúra*, 42, 2008, č. 3, s. 139 – 148.

MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: Veda. 189 s.

MASÁR, I. 1993. Stav a úlohy slovenskej terminológie. In: *Kultúra slova*, č. 5 – 6, s. 129 – 139.

MUSIL, V., BOZDĚCHOVÁ, I., ČECH, P., LÍSKOVEC, T., STINGL, J., KACHLÍK, D. 2010. Anatomické názvosloví: historie a aktuální problémy. In: *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online], č. 1, s. 58 – 75, s. 1804 – 2406. [cit. 2018/12/10]. Dostupné na: http://pro.inflow.cz/sites/default/files/pdfclanky/04._Musil.pdf

POŠTOLKOVÁ, B., ROUDNÝ, M., TEJNOR, A. 1983. *O české terminologii*. Praha: Academia. 221 s.

STEINEROVÁ, J. 2018. *Informačné prostredie a vedecká komunikácia. Informačné ekológie*. Bratislava: UK 2018. 230 p.

ŠVEC, Š. 2005. Terminologické pojmy a princípy vo výchovovede. In: *Kultúra slova*, roč. 39, č. 4, s. 204 – 218.

ŠIMON, F., DANKO, J., ARTIMOVÁ, J., ZBOROVJAN, M. 2015. *Anatomický slovník*. Martin: Osveta.

Úvod slovenskej lekárskej terminológie: Je terminológia vedou? 2013. Asklepios. [cit. 2019/02/08]. Dostupné na:

<http://www.datasolution.sk/index.php?page=term&PHPSESSID=6ee47edd3cd471057530b317ebc59b1f>

Úvod slovenskej lekárskej terminológie: Nový pohľad na termín. 2013. Asklepios. [cit. 2019/02/09]. Dostupné na:

<http://www.datasolution.sk/index.php?page=term&PHPSESSID=6ee47edd3cd471057530b317ebc59b1f>

Úvod slovenskej lekárskej terminológie: Význam terminológie pre medicínu. 2013. Asklepios. [cit. 2019/02/13]. Dostupné na:

<http://www.datasolution.sk/index.php?page=term&PHPSESSID=6ee47edd3cd471057530b317ebc59b1f>

VOJTEKOVÁ, M., DOBROTOVÁ, I., SIERADZKI, A. 2015. Koncepcia latinsko-slovensko-poľského slovníka anatomických termínov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

VOJTEKOVÁ, M., GALLO, J., MERTO VÁ, N. 2015. Modifikačné kategórie adjektívnych derivátov v slovenčine a poľštine. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 004PU-4/2017 Latinsko-slovensko-poľská anatomická terminológia ako moderná lexikografická príručka v profesijnom vzdelávaní.

Kontakt:

PhDr. Anna Hudáková, PhD., PhDr. Ľudmila Majerníková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta zdravotníckych odborov, Katedra ošetrovateľstva

Partizánska 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Email: anna.hudakova@unipo.sk

Doc. Mgr. Marta Vojteková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta, Inštitút ukrajinistiky, Katedra stredoeurópskych štúdií

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

Slovenská republika

Email: marta.vojtekova@unipo.sk

THE BENEFITS OF TEACHING ABBREVIATIONS IN A BUSINESS ENGLISH CONTEXT

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Abstract

Significant increase of extensive usage of shortenings is mentioned in our paper pointing out the diverse views on abbreviations concerning their formation, and whether they are considered out of ordinary or whether they exhibit certain regularities. This peculiar word formation process has been demonstrated through the business and financial context in teaching ESP, referring to the importance of abbreviations as significant part of ESP materials. Moreover, few tips how to teach specific category of abbreviations, acronyms, are introduced.

Keywords: shortening processes, abbreviation, English for specific purposes, Business English, corpus analysis, acronyms.

Abstrakt

V našom príspevku analyzujeme významný nárast rozsiahleho využívania skratiek poukazujúc, na rôzne názory na skratky týkajúce sa ich tvorby a na to, či sú považované za neobvyklé alebo či vykazujú určité zákonitosti. Tento zvláštny proces tvorby slov je demonštrovaný v podnikateľskom a finančnom kontexte pri výučbe anglického jazyka pre špecifické účely s odkazom na význam skratiek ako významnej súčasti materiálov na výučbu angličtiny. Okrem toho je uvedených niekoľko tipov, ako učiť konkrétnu kategóriu skratiek, a to akronymov.

Kľúčové slová: skracovacie procesy, skratky, anglický jazyk pre špecifické účely, obchodná angličtina, korpusová analýza, akronymy.

Introduction

Abbreviations were and still have been everywhere, and not only thanks to the Internet (social sites, e-stores, chat rooms and e-mails) and the cell phone (text messaging with its limited number of characters). There are language shortening trends that come and go as time passes, for example youth language (college slang: *cool*, *chill*, *wasted* (Finegan, 2007, p. 321) or the formerly mentioned abbreviations in the so-called txt spk (language abbreviated to fit into text messages: cu, gr8, lol, etc.). There are old words with new meanings, like *surf*, *bug* and *web*, whose meanings have broad-

ened since the new technological inventions, but there are many other ways in which new words are created or shortened in order to either name new phenomena or to introduce the language economy or when it comes to contact with other languages, to modernize, to compensate the multiword term. One cannot generalize when we speak about language economy and abbreviation processes. There are, of course, some opinions of abbreviations not contributing to economization of speech because they are becoming synonyms of their former equivalents, except those which fully replace the original word (e .g. *AIDS*, *NATO*). There are also contradictions in defining shortening processes depending on language analysed, however some linguists claim that abbreviation processes in communication are not uncontrolled or chaotic ones but "it is a rather important linguistic phenomenon with its own regularities" (Ološtiak, p. 50). The generalization of the statement of considering abbreviations as the result of something regular and controllable would be again audacious, in our opinion. Generally, we can claim that "...shortenings are still considered to be merely variant forms resulting from rather unpredictable causes in comparison with other word-formation processes" (Lančarič, Pavlík, Hítková, p. 3). Even though abbreviations fulfill the conditions of language system, they have many opponents, who point out their artificial character and very low level of clarity. Thus, we stress the importance of their analyses .because, as far as English is concerned, they are so common, that it would be misleading to consider them unusual.

English for specific purposes

First, one may ask 'What is the difference between the ESP and 'General English' approaches?' Hutchinson et al. (1987, p. 53) answer this quite simply, "in theory nothing, in practise a great deal." In the past, teachers of 'General English' courses, while acknowledging that students had a specific purpose for studying English, would rarely conduct a needs analysis to find out what is necessary to actually achieve it.

On the contrary, in our opinion, teachers nowadays are much more aware of the importance of the needs analysis, and published textbooks have improved dramatically allowing the teacher to select materials which closely match the aims of the learner.

It is possible that this demonstrates the influence that the ESP approach has had on English teaching in general. Nevertheless, according to Laurence (1997), the line between where 'General English' courses stop and ESP courses start has become (very) vague. He also claims that, ironically, although many 'General English' teachers can be described as using an ESP approach, basing their syllabi on a learner needs analysis and their own

specialist knowledge of using English for real communication, many so-called ESP teachers are using an approach furthest from that described above. Coming from specialization unrelated to the discipline in which they are asked to teach, ESP teachers are often unable to rely on personal experiences when evaluating materials and considering a course goals.

At the university level in particular, they are also unable to rely on the views of the learners, who tend not to know what English abilities are required by the profession they hope to acquire the knowledge about. The result is that many ESP teachers become very much dependent on the published textbooks available, and even worse, when there are no textbooks available for a particular discipline, resolve to teaching from textbooks, which may be quite unsuitable. With the exception of textbooks designed for major fields such as computer science and business studies, based on our own experience, many of textbooks for ESP tend to use topics from multiple disciplines, making much of the material redundant and perhaps even confusing the learner as to what is appropriate in the target field. Many ESP lecturers are, therefore, left with no alternative than to develop original materials. Taking into consideration such challenge, the ESP practitioner's role as "researcher" is especially important, with results leading directly to appropriate materials for the classroom.

Thus, we claim that 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 are for. Linguistic researchers seem to agree that authentic language has to be prepared to the student's 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, in our case Business English needs to be analyzed in a similar way to the other registers in order to create meaningful and useful learning materials. To create useful and effective Business English materials and textbooks, many sources and experiences have been used to achieve the most valuable input.

Business English

Business English is a branch of English that is constantly gaining more attention, both from students and researchers, who further wish to understand it. As the name suggests, students mainly come from the business world, ranging from banking to marketing or to pharmaceutical companies, and all of them have the same goals to improve their English communicative skills in this specific field.

As a Business English teacher, one has to constantly study in order to keep up with the latest trends and the latest vocabulary in various industries, or in the particular industry in which our students work. This means that the teachers have an enormous vocabulary stored in their head, which they may or may not ever need again, depending on the industries they work with, one might call this as **teachers' homework**.

Students, who are interested in taking Business English lessons or taking the course as part of their university studies are not very keen on starting from the basics, or even more advanced, everyday phrases, but will more likely request that teachers teach them their industry's vocabulary, how to soften their language and be diplomatic with others, how to interrupt politely in a meeting, and countless more business functions. Thus, Business English is not so much about the language per se, as it is about its functions and about how, why, and when to use it within a professional context.

Lack of motivation and surplus of demand

Another thing that one should consider when taking the Business English course, is that students may not be as motivated as one would expect but more demanding than teachers thought. It's true that Business English students are different from others in a sense that time is valuable and in short supply; in other words, time is money. One may think why they would want to have lessons if they are not motivated enough to study or be mentally present in them. Although they most likely need English for their career, on a day-to-day basis, there are always other major subjects, courses to take, jobs and projects, which are equally or more pressing. They take time out during the day to have their lessons and this could mean interrupting their project or even interrupting their workflow. Therefore, it is crucial to always make the lessons fun and interesting and valuable, which, in practice, means less theory and more practice.

Abbreviations in Business English

Findings on the extensive use of shortening processes suggest that there are several aspects of using this particular language pattern that future business professionals should be prepared for.

Tandlichová (1992) points out that understanding the substance of text formation, its cohesion and coherence is prior to a teacher of English. Thus, the first aspect is **the authentic text usage in the Business English courses** to demonstrate the contextualization of innovative language patterns. It is important for our corpus to reflect the range of business activities and not to be biased towards any of the fields of activity in particular, so

that the findings on the usage of abbreviations remain balanced and pedagogically useful. The business language corpus is a mixture of various documents, where they can be compared in the text analysis and the differences in not only frequency of occurrence could be found but also various innovative processes of word formation could be analysed.

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 a frequency order. Firstly, the 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 the frequency-ordered listing highlights the most commonly-occurring words in the text. Bearing in mind the importance of frequency lists in interactive teaching of any ESP courses, we have used our compiled EU corpus (containing approximately 27,000 abbreviations, which have fallen into various categories) as a corpus, which could be used not only in teaching EU English but for example Business English as well, as certain EU documents contain a vast number of business expressions. We have generated 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 number of the occurrences has been generated by using the lexical frequency and range computer program Sketch Engine.

Secondly, one way to complement the frequency of occurrences of the abbreviations in various specific EU documents in order to obtain a more comprehensive view of the lexical composition of written English discourse is **to provide collocational information for the elements frequently appearing in the 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.

<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 1 The frequency list of 10 most commonly used abbreviations in 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 it is often 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). In general, we can claim that concordance lists are not only useful in checking frequency data, but they also provide the 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 one? 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 conse-

quently applied to teaching any ESP course by designing tasks for possible formations of abbreviations from source words or phrases.

Figure 1 Sample KWIC concordance listings for the acronym EU drawn from the EU corpus

unemployment has risen among graduates, in the	EU	as a whole the unemployment rate is still
unemployment in the age group 15-19 in the	EU	was 26.3%, while in the 2024 age group
become young NEETs. Children born within the	EU	to immigrant parents from outside the EU
EU to immigrant parents from outside the	EU	have unemployment rates nearly 50% higher
more systematic cooperation is needed at	EU	and Member-State level in many areas of
of youth programmes, in which regard the	EU	and Member States alike have an important
established position in the youth strategy. The	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 the	EU	are at odds over a whole manner of issues
vast majority of owners of firearms in the	EU	do not present any danger to the public

Figure 2 Sample KWIC concordance listings for the ellipsis the Union (the European Union) drawn from the EU corpus

consequences and its distribution within the Union. The preventive and control rules applying	the Union	
serious threat to animal or public health in the Union and can thus, if desired, be addressed	the Union	
pose a risk to animal or public health in the Union, whether across the whole Union or only	the Union	
diseases which are currently not present in the Union require stringent measures to immediately	the Union	
that may already be present in parts of the Union, compulsory or optional eradication is	the Union	
health, animal welfare and the economy of the Union, the risk of its spreading and the availability	the Union	
listed diseases that do normally not occur in the Union and for which immediate eradication measures	the Union	
the goal of eradicating them throughout the Union, which could include diseases such as brucellosis	the Union	
prevent them from spreading to parts of the Union that are officially free of, or that have	the Union	
spreading on account of their entry into the Union or movements between Member States, which	the Union	
there is a need for surveillance within the Union, which could include diseases such as anthrax	the Union	
disease prevention and control measures across the Union, the power to adopt acts in accordance	the Union	
products concerned may originate from within the Union or enter the Union from outside. The latter	the Union	
originate from within the Union or enter the Union from outside. The latter may also be brought	the Union	
outside. The latter may also be brought into the Union by persons travelling from outside the	the Union	
Union by persons travelling from outside the Union with their personal luggage. Thus, the	the Union	
disease notification and reporting within the Union and at international level into a single	the Union	
uniform conditions for the implementation of the Union disease notification and reporting rules	the Union	
health status of each Member State and of the Union, thereby substantiating certification of	the Union	

Teaching acronyms

In any business communication, mostly written, a number of abbreviations are used, some of which are only suitable for informal communication, some even for electronic communication only (e.g. emoticons). In formal correspondence business, a clear, formal writing style should be used, however, there exist some instances in which the use of abbreviations is appropriate to save both space and time.

Most Business English and English for Specific Purposes textbooks have a short section or two on acronyms such as “CEO” and “asap”,

but most ESP classes benefit from much more than that and General English classes can get almost as much out of the topic. One reason for spending classroom time on acronyms is that they are becoming more common and hence a bigger problem for our students every day. However, the use of English acronyms across the world also makes life easier for students and teachers, making for a great way of introducing the words that form the acronym. *“For example, many students may not know and be fascinated to learn that the full job title of the CIO in their company could be either “Chief Information Officer” or “Chief Investment Officer”, making it a memorable way of teaching both “CIO” and the words “chief””, “investment” and/or “officer”.*” (Case, 2017)

In general, when examining various definitions of this particular abbreviation type, we have noticed two types of them.

Firstly, *vague definitions* which lose discriminatory power as categories blur. Most definitions have been similar- *„An acronym is a word coined by taking the initial letters of the words in a title or phrase and using them as a new word, for example Strategic Arms Limitation Talks gives SALT.*” (Bauer, 1983, p. 237). Also, in the preface to the Dictionary of Acronyms, Initialisms and Abbreviations (1993), Mossman seems to place those three types at the same level, although no superordinate term is provided. Acronyms and initialisms are composed of initial letters or parts of a compound term, and they are distinguished by means of labels and pronunciation. Finally, an abbreviation is vaguely defined as *“a shortened form of a word or words that does not follow the formation of either of the above.”* (Mossman, 1993).

Secondly, linguists who, although providing simplified definitions, complete these definitions with long enumerations of particular cases which do not follow the general rule. These enumerations eventually become heterogeneous lists of exceptions and consequently the categories lose cohesion as wholes. (Kreidler, 1979; Mc Arthur, 1992; Cannon, 1989) *“In the case of acronyms, the lack of agreement and explicitness on the part of scholars concerning terminology and characterization has been a constant before and even after the specific term acronym was coined¹.”* (López-Rúa, 2004 p.110). One must admit that the existence of blurred boundaries among all the categories considered has always been admitted, and this problem is often mentioned as the reason for the lack of systematic description, or as an excuse for the faults of discrete typologies. However, in our

¹ The technical term „acronym“ from Greek akros:“tip“ and onyma:“name“, was coined by a Bell Laboratories researcher in 1943 (López-Rúa, 2004, p.110)

opinion, it is acknowledged that on some occasions it is the aim at a global understanding of this pattern that leads linguists to provide simple but efficient definitions, which work for the most of examples of the categories they handle.

What students need to know about acronyms

What students shall need to know about acronyms can be summarised by three questions:

What does... stand for?

What does... mean?

How do you pronounce...?

(The questions themselves are useful to present and practice at the same time).

Students might also need to know something about the formality of some of them, e.g. that “*asap*” is quite informal and so rude in requests and that Latin abbreviations like “*P.S.*” are usually fine in any situation.

Introducing the “*What does... mean?*” question is particularly important for *Latin abbreviations*, because even many native speakers don’t know what “*e.g.*”, “*A.D.*” and “*P.S.*” stand for, and it won’t necessarily help students to know. Just the meaning is also probably enough for acronyms like “*PIN*”, and there isn’t much point spending time on the pronunciation of most acronyms unless students have problems pronouncing the English alphabet. Therefore, there is a need to be selective about which acronyms teachers choose and being careful about not presenting too much (useless) information about each of those acronyms.

The best acronyms to present are probably those, which students already often see and/ or often use (perhaps including in their own language) and which contain words, which are useful for students to know so that they can be used and understood in other context (the word “accountant” in the acronym “*CPA*”, etc.)

Also, there are acronyms, which students are likely to come across and for preferably which knowing what they stand for will help make the meaning clear (e.g. “to be confirmed” for “*TBC*” and “personal assistant” for “*PA*”) as well as useful expressions that students might not know and are likely to be able to use (“*btw*” for the useful expression “*by the way*”)

It is very useful to present those acronyms, which the students usually get wrong when they use the full form (e.g. saying “*headquarter*” rather than “*headquarters*” for “*HQ*” and “human resource” instead of “human resources” for “*HR*”)

Presenting and practicing acronyms

As mentioned above, students have often come across acronyms like “GDP” and “OPEC” without knowing what they stand for. Therefore, teachers tend to use acronyms in class a lot to explain words and expressions like “gross” and “exporting” as they come up in the lesson, for example eliciting what “GDP” might stand for and what “gross” must mean as part of its name. This means that in most of the classes acronyms get mentioned at least once every couple of lessons before teachers even start planning a specific lesson on the topic. Besides, above mentioned general tips how to use acronyms in the class (frequency listing, providing collocational information, context usage) teaching pronunciation of the English alphabet, particularly with students who mix up ones like “J” and “G” is another way bringing acronyms to a class.

“For an actual lesson on acronyms, presentation is probably the most difficult stage to get right.” (Case, 2017). The worst way presenting acronyms is to give students a list of useful ones and ask them what they all stand for. This can be a little easier and more useful if the acronyms are given in context, but it is difficult to give enough context for students to guess the whole thing without further help. However, with context and/ or using acronyms which students are already at least slightly familiar with, students should be able to work out which of the options that you give is the most likely, e.g. that “CC” in the sentence “Please CC my boss when you send me the report” means “carbon copy”, rather than “computer communication” or “corporate currency”. This is also good for dealing with common problems with the longer form, by giving options like “HQ stands for A) headquarter B) headquarters C) headquarter”.

Another way presenting the acronyms easier is to give students the expressions in a full word form and ask them to write just the acronyms. This is much too easy if students are given “As soon as possible” and ask them to work out that the acronym is “ASAP”. However, if teachers give students the whole list of such expressions on a single line and ask them to split them at the right place, they can work out that “missing in action dead on arrival intravenous” splits into “MIA”, “DoA” and “IV”. This works the best if some acronyms that students know (something) about such as “HQ” and “PR” are sprinkled amongst the ones that students have no idea about. Dictating expressions such as “estimated time of arrival” and ask students to say or write only the acronyms (not the full words) down is another useful way of teaching acronyms. This can be done one by one (e.g. the teacher saying “oh my goodness” and the students shouting out “omg”). This can also be done as a pairwork activity. After checking that they got the right acronyms down, students can then be tested on their memory of what those

acronyms stand for (probably with some kind of help such as mixed words needed).

Acronyms matching is another activity where students could match “*AI*” to “artificial intelligence” and “*VR*” to “virtual reality”, which could take them seconds, however more challenging is asking students to instead match the expressions to their meaning, e.g. “*VR*” to “almost looks like real life” and “*AI*” to “like a brain but manmade”, first of all with no help and then using the context of the sentences that they have been given to help. All these activities can be done as a pairwork activity with the things to match and their accompanying clues split between Student A and Student B worksheets, with students trying to do the activity without showing their worksheets to each other. Lastly, teachers could switch straight to the practice stage and then test students’ memory of the language that they were just using. For example, they could discuss what to do about problems like “The *HR* Department can’t cope with the number of *CVs* arriving every day”, with the acronyms being explained (in brackets) in or after the sentences, in a gloss at the bottom of the page, or by the teacher during or after the activity. After the speaking activity finishes and they ask any questions that they have about the sentences, they are then tested on the acronyms that they just saw.

Conclusion

The rapid advance of science and technology in recent centuries seems to be an underlying force driving the usage of acronyms, as new inventions and concepts with multiword names create a demand for shorter, more manageable names. In order to properly assess learners’ needs in this case, it is important to focus on two aspects that play a key role in determining the selection of the content of the specific course: the language level of the learners and the language use in the real situations that the learners are prepared for. There are also several aspects of using this particular language pattern that future business professionals should be prepared for: the authentic text usage in Business English courses, a frequency-sorted word list that is the most effective starting point for understanding a text and to complement the frequency of occurrences of the abbreviations in order to obtain a more comprehensive view of the lexical composition of the written English discourse is to provide collocational information for the elements frequently appearing in business documents.

REFERENCES

- BAUER, L. 1983. *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 237.
- CANNON, G. 1989. Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation. In: *American Speech*, Vol. 64, No. 2, pp. 99 – 127.
- CASE, A. 2017. *Summary: How to present and practise the meaning and use of abbreviations like "ASAP", "IoT" and "VIP"*
- Available on: <https://www.usingenglish.com/articles/how-to-teach-acronyms.html> 26.8. 2017
- FINEGAN, E. 2007. *Language: Its Structure and Use*. Thomson Wadsworth, p. 321.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learner centered approach*. Cambridge University Press, p. 53.
- KREIDLER, Ch. 1979. Creating new words by shortening. In: *Journal of English Linguistics* 13, pp.24 – 36.
- LANČARIČ, D., PAVLÍK, R., HITKOVÁ, P. 2011. *Abbreviation tendencies in English and Slovak: Electronic Language and Onomastics*. Bratislava: Z-F LINGUA.
- LAWRENCE, A. 1997. *English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?*
- Available on: : <file:///C:/Users/EU/Downloads/espwhatdoesitmean.pdf>
- LEWIS, M. 1993. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ, R. P. 2004. Acronyms & Co.: A typology of typologie. In: *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*. Vol. 12, pp. 109 – 129.
- Available on: : <https://revistas.ucm.es/index.php/EIUC/article/viewFile/EIUC0404110109A/7911>
- McARTHUR, T. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*, 2 Vols. Oxford: Oxford University Press.
- MOSSMAN, J. 1993. *Acronyms, Initialisms and Abbreviations Dictionary*. Detroit: Gale research
- OLOŠTIAK, M. 2005. *Abreviačná a slovotvorná motivácia. Slovo o slove*. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, p. 50.

SAGER, J. C., DUNGWORTH, D., MC DONALD, P. F. 1980. *English Special Languages*. Wiesbaden: Brandstetter.

SWALES, J. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University press.

TANDLICHOVÁ, E. 1992. *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, Bratislava.

TRIBBLE, C., JONES, G. 1997. *Concordances in the classroom: using corpora*. A resource guide for teachers. London: Longman, p. 36.

Kontakt:

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
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; Prasithrathsint, 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 Mkhitaryana 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 Prasithrathsint (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” (Prasithrathsint, 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	· Accounting Forum (3) · Journal of Contemporary Accounting and Economics (1) · Business Research Quarterly (1) · Journal of Financial Inter-mediation (1) · Government Information Quarterly (1)	· 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		<i>sometimes,</i>	<i>often, usually,</i>

frequency		<i>somewhat</i>	<i>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

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. The following part illustrates hedging according to the chosen sematic 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).

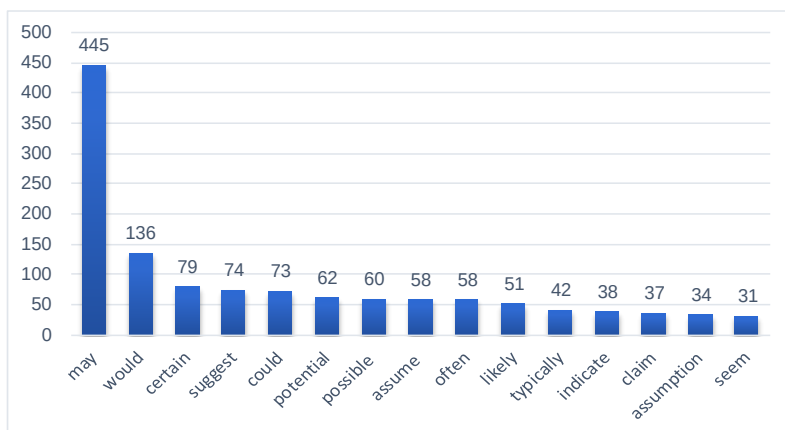


Figure 1: Hedges with the highest frequency occurrence in Corpus 1 and Corpus 2

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 sematic 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.

REFERENCES:

- BAILEY, S. 2006. *Academic Writing*. London-New York: Routledge.
- BIBER, D. 2006. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes* 5, p. 97 – 116.
- CAFFI, C. 1999. On mitigation. *Journal of Pragmatics* 31, p. 881 – 909.
- CROMPTON, P. 1997. Hedging in academic writing: Some theoretical problems. *English for Specific Purposes* 16/4, p. 271 – 287.
- DUDLEY-EVANS, T. 1994. Academic text: The importance of the use and comprehension of hedges. *Asp ONLINE* 5-6/1994, p. 131 – 139.
- FRASER, B. 2010. Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: GUNTHER KALTENBÖCK, 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. 1981. *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. *Procedia - Social and Behavioural Sciences 116*, p. 661 – 663.

LAKOFF, G. 1973. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: *Journal of Philosophical Logic 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 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 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 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. *Iral 17*, p. 189 – 215.

SKELTON, J. 1988. The care and maintenance of hedges. In: *ELT Journal*, 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.

ZADEH, L. 1965. Fuzzy Sets. In: *Information and Control* 8. p. 338 – 353.

Contact:

Dr. Katalin Varga Kiss PhD
Széchenyi István University
Centre of Foreign Languages
Egyetem tér 1, 9026 Győr
Email: kathykis@sze.hu

**MORFOLOGÍA LÉXICA Y MANUALES DE E/LE EN EL ÁMBITO
ESLOVACO Y CHECO: UN ANÁLISIS CRÍTICO**

LEXICAL MORPHOLOGY AND THE TEXTBOOKS OF SPANISH AS
A FOREIGN LANGUAGE IN THE SLOVAK AND CZECH FIELD:
A CRITICAL ANALYSIS

MONIKA KORGOVÁ, EVA REICHWALDEROVÁ

Resumen

Varias investigaciones realizadas han demostrado que existe una fuerte correlación entre el conocimiento que tienen los estudiantes de idiomas sobre los morfemas derivativos y su habilidad para comprender textos complejos. Se ha demostrado que la enseñanza sistemática y explícita de contenidos lexicogenéticos en el aula de segundas lenguas tiene un impacto positivo en el aprendizaje del vocabulario y la mejora de la comprensión lectora. En el presente trabajo se analizan los manuales de ELE de autores eslovacos y checos en relación con los temas de la morfología léxica (lexicogenésis). Análisis similares ya han sido realizados sobre los manuales publicados por editoriales españolas, llegando a la conclusión que la lexicogenésis está tratada de forma marginal y dentro de la gramática en vez del léxico.

Palabras clave: morfología léxica, manuales de ELE, aprendizaje del vocabulario.

Abstract

Several researches have shown that there is a strong correlation between language students' knowledge about derivative morphemes and their ability to understand complex texts. It has been shown that the systematic and explicit teaching of word formation in these second language classrooms has a positive impact on vocabulary learning and the improvement of reading comprehension. In this paper we analyze the Spanish textbooks of Slovak and Czech authors in relation to lexical morphology topics. Similar analyzes have already been performed on the textbooks published by Spanish publishers, concluding that word formation is treated marginally and within grammar instead of lexicon.

Keywords: lexical morphology, textbooks of Spanish as a Foreign Language, vocabulary learning.

Introducción

El español es una lengua derivativa, es decir, que un número considerable de palabras está motivado por la lexicogenésis. Las palabras derivadas presentan características que las hacen más fáciles de aprender que las palabras simples. Son la transparencia formal y semántica que facilitan, en primer lugar, la descomposición de una palabra en unidades menores (*papel-ería, frut-ería / compara-ción, compara-ble*) y, en segundo lugar, componer el significado de esa palabra partiendo del significado de sus constituyentes (morfemas). Dada la capacidad de recurrencia que poseen los morfemas, se establecen familias léxicas alrededor de la misma raíz (*nación – nacional – nacionalizar – internacionalización*), pero también paradigmas derivativos sobre los mismos afijos (*acortar, agravar, alargar*). No menos importante es el hecho de que los sufijos aportan la categoría léxica -en algunos casos también el género— a la palabra derivada (*-dor* = sustantivo / adjetivo + el género masculino; *-ble* = adjetivo; *-ción* = sustantivo + el género femenino). El carácter complejo de la palabra permite predecir su proyección sintáctica (Martín García, 2014).

Varios autores han puesto de relieve que el conocimiento que tienen los estudiantes de segundas lenguas sobre los morfemas derivativos ejerce un papel importante a la hora de comprender textos complejos (Zhang y Koda, 2012, 2013; Jeon, 2011) y en la adquisición más profunda del vocabulario (Nippold 2007, Nation 2001). Los experimentos de Morin (2003, 2006) y Sánchez Gutiérrez (2013) han confirmado la eficiencia de la formación explícita en morfología derivativa en las clases de ELE. Sus estudios ponen en evidencia la mejora de las habilidades tanto receptivas como productivas en cuanto al conocimiento léxico.

Manuales de ELE

Sin embargo, el tratamiento que reciben los temas lexicogenéticos en los libros de ELE resulta ser escaso y marginal según han relevado los análisis realizados sobre los manuales publicados por editoriales españolas (Edelsa, SGEL, Prisma, Santillana, etc.) (Sánchez-Gutiérrez, 2014, Sanmiguel Mariño, 2011). Igualmente, los manuales estadounidenses *«tienden a relegar la morfología derivativa a un plano secundario pese a que algunos sufijos podrían resultar útiles para el aprendizaje de vocabulario relevante en niveles elementales»* (Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016, p. 82). En el caso de los manuales españoles, la situación se debe sobre todo al hecho de que los autores siguen las indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Según las conclusiones de Sánchez Gutiérrez (2014, p. 176) *«la morfología derivativa no es considerada por el PCIC como un contenido que deba incluirse en los*

materiales de ELE sino como una estrategia de aprendizaje». Aunque sí se da la posibilidad de incluir la prefijación de los adjetivos evaluativos y valorativos en los niveles B1/B2, así como el aprendizaje de los adjetivos con sufijos apreciativos, los superlativos y los adverbios en *-mente*, no se asigna un nivel de dominio determinado a los procedimientos de formación de palabras (Sanmiguel Mariño, 2011, p. 18). El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) se expresa igualmente impreciso y general; a pesar de que incluye la morfología derivativa dentro de los contenidos que se deben tratar, no establece niveles de referencia ni escalas específicas para medir su dominio (cf. 5.2.1.2. La competencia gramatical, pp. 110 – 111).

El objetivo del presente estudio es analizar los manuales de ELE escritos por los autores eslovacos y checos con el fin de analizar el tratamiento que reciben los contenidos lexicogenéticos. Nos interesa ver si y cómo está presente la morfología derivativa en los manuales que están a disposición de los estudiantes checos y eslovacos. Es muy probable que nos encontremos con la situación similar a la de los manuales españoles observada por Sánchez-Gutiérrez (2014) y Sanmiguel Mariño (2011), o sea, con una introducción limitada y secundaria respecto a los contenidos de la morfología derivativa.

Análisis

Escogimos los libros que respondían a uno de los siguientes criterios: 1) se utilizan en la enseñanza (privada o pública) del español; 2) están dedicados al español general; 3) tratan de desarrollar todas las destrezas lingüísticas y 4) son destinados a cursos desde el nivel elemental. Por tanto, quedan excluidas las publicaciones que llevan títulos como Cuaderno/Libro de ejercicios, Conversación española, Español comercial, etcétera. Los manuales analizados son los siguientes (introducimos los apellidos de autores junto con el año de publicación): Lenghardtová (2016), Šajgalíková, Delgádová (2010), Šíroká (2012), Ulašín (2009), Brožová, Peñaranda (2009, 2010), Králováet al. (2000, 2001), Macíková, Mlýnková (2012), Prokopová (2000).

Conforme con los prólogos o las palabras a modo de introducción deducimos que los autores no han seguido ningún plan curricular. La mayoría de ellos confiesa haberse apoyado en sus experiencias propias adquiridas tanto en la práctica profesional como en la carrera académica. Todos los manuales comparten la concepción “desde lo más fácil hacia lo más difícil”, aunque esto se puede poner en tela de juicio para el caso de Šajgalíková, Delgádová (2010), donde ya la primera lección resulta muy contundente.

En cuanto a la metodología, llevamos a cabo un primer rastreo de los índices de todos los manuales, tratando de averiguar si los temas relacionados con la morfología derivativa (los sufijos, los prefijos, la derivación) se presentaban explícitamente como temas que debieran estudiarse. Los resultados de esta primera aproximación nos muestran que son los diminutivos *-ito*, *-ita* junto con la formación de superlativo *-ísimo* y de adverbios *-mente* las materias que casi todos los autores consideraron importantes de incluirlas en la parte gramatical de las unidades correspondientes. En el libro de Šíroká (2012) encontramos espacio dedicado solo a la formación de adverbios *-mente* en cuanto a la lexicogénesis.

En el cuadro 1 se resumen los resultados de este primer rastreo. En la columna “Formación de palabras” copiamos los títulos de partes gramaticales tal y como aparecen en los índices de los manuales analizados, añadiendo el número de la unidad (U), con el fin de ilustrar en qué punto o nivel de aprendizaje se empieza con la instrucción lexicogenética. Aparte de los diminutivos *-ito*, *-ita* se ve claramente que son las unidades posteriores o casi finales de los manuales en los que se explica el aparato derivativo. En dichas unidades se supone que los estudiantes ya alcanzan un nivel elevado correspondiente más o menos al B1. Recordando lo que se expone en el PCIC (la posibilidad del aprendizaje de los adjetivos con sufijos apreciativos, los superlativos y los adverbios en *-mente*, cf. arriba), podríamos hacer una primera conclusión que parece como si los autores checos y eslovacos también hubieran seguido aquellas indicaciones, al menos parcialmente.

	Flexión de género / Gentilicios	<i>-ísimo</i> <i>-mente</i>	Formación de palabras
LENGHARTOVÁ (2016)	P	P	diminutivos <i>-ito</i> , <i>-ita</i> , <i>-cito</i> , <i>-cita</i> (U10)
ŠAJGALÍKOVÁ, DELGADOVÁ (2010)	P	P	formación de palabras (U14)
ŠIROKÁ (2012)	flexión de género	<i>-mente</i>	O
ULAŠIN (2009)	P	P	antónimos por prefijación (U14) prefijos <i>re-</i> , <i>des-</i> , <i>en-</i> / <i>em-</i> (U15)

			formación de sustantivos (U19) diminutivos, aumentativos (U23)
BROŽOVÁ, PEÑARANDA (2009, 2010)	P	P	diminutivos (U10) ¹
KRÁLOVÁ ET AL. (2000, 2001)	P	P	derivación y conversión (U1) ² antónimos morfológicos (U3) derivación – sustantivos (U4) prefijos más frecuentes (U5) composición y anglicismos (U6) diminutivos y aumentativos (U13)
MACÍKOVÁ, MLÝNKOVÁ (2012)	flexión de género	O	diminutivos <i>-ito</i> (U10) diminutivos y aumentativos (U21)
PROKOPOVÁ (2000)	P	P	diminutivos <i>-ito</i> , <i>-ita</i> , <i>-cito</i> , <i>-cita</i> (U14) prefijo <i>des-</i> (U20) prefijo <i>re-</i> (U22) antónimos morfológicos (U29) prefijo <i>en-</i> , <i>em-</i> (U36) adjetivos verbales – <i>ante</i> (U29) aumentativos y diminutivos (U54)

Cuadro 1. Análisis de los contenidos gramaticales según los índices

¹Unidad 10 del segundotomoAventura 2.²Todos los temas forman parte del Fiesta 2.

Nos ha llamado la atención la manera de tratar los temas de flexión de género y gentilicios, de modo que decidimos, primero, analizarlos como un conjunto ya que en la mayoría de los manuales se explican a la vez o se complementan, y segundo, incluirlos en el cuadro para hacer destacar su incorporación en cada manual. A pesar de que buena parte de esta materia puede ser explicada mediante la sufijación, observamos en todos los manuales un gran desaprovechamiento de la ocasión para organizarla de tal manera. Por tanto, a continuación, hacemos hincapié en el tratamiento que reciben la flexión de género y los gentilicios en los manuales analizados. Luego nos centramos en los contenidos propios de la formación de palabras.

Flexión de género, gentilicios

En primer lugar, prestamos atención a los gentilicios. Si se hace alguna mención al respecto, se limita a precisar que los adjetivos gentilicios frente a los demás adjetivos terminados en consonante forman el femenino al añadir la vocal *-a* (*español - española, inglés - inglesa*). En Králová (2000) y Ulašín (2009), por su parte, encontramos una lista exhaustiva de los países y los gentilicios correspondientes, donde las terminaciones difieren (*-ano, -és, -ense, -eño, -o, -í*, entre otros) y por tanto el femenino no siempre se crea conforme a la regla previa. Sin embargo, ninguno de los autores presta atención a esta variedad de sufijos. De manera que «*se echa de menos una sistematización de estas relaciones o una llamada de atención sobre los sufijos que forman adjetivos de nacionalidad que, a pesar de ser múltiples también están limitados*» (Sánchez Gutiérrez, 2013: 168). Otro extremo lo encontramos en Široká (2012) donde los adjetivos – a nuestro modo de ver – reciben un tratamiento totalmente confuso. Lo demuestra claramente la siguiente explicación respecto a los adjetivos: «otro tipo son los adjetivos terminados en consonante en singular que en el femenino añaden la terminación del género femenino *-a*: *un chico español - una chica española*» (*ídem.*, 19). Es bien sabido que aparte de los gentilicios son los adjetivos como *holgazán, parlanchín, llorón, trabajador*, es decir, terminados en *-án, -ín, -ón, -dor* que cambian en femenino agregando la desinencia *-a*. Explicitan este hecho Prokopová (2000), Ulašín (2009) y Lenghardtová (2016), pero en vez del sufijo *-dor* introducen la terminación *-or*, lo que les obliga a tratar las formas comparativas *mejor, peor, mayor, menor*, etc. como excepciones de tal regla.

Otra observación interesante se relaciona con el uso de los sufijos derivativos para explicar especificidades en la flexión de género de algunas palabras. Así, en la primera unidad de Macíková, Mlýnková (2019) se explica que las terminaciones *-ante* e *-ista* son iguales para los dos géneros. En la unidad dieciocho del mismo manual se introduce la formación del

género femenino en los sustantivos mediante ciertos sufijos femeninos (-triz, -esa, -isa, -ina). Sorprende el hecho de que en esta unidad ya no se hace referencia al sufijo -ante -pero sí a -ista -, las palabras *estudiante, cantante, amante* se identifican como voces terminadas de otra manera. En Prokopová (2000: 23) ocurre al revés. Se explica que los sustantivos terminados en -a son femeninos, por lo que *el socialista* va alistado entre los ejemplos de excepción junto con *el programa, el problema, el día, el mapa*. Por otro lado, en Ulašin (2009) y Prokopová (2000) en vez de definir el sufijo -ción, -sión en palabras como *canción, pasión* (Ulašin, 2009: 18) se reconoce solo la desinencia -ión como portador del género femenino en la mayoría de los casos, de manera que *el gorrión* representa una excepción de la regla. Široká (2012) a su vez es explícita al presentar -ción y -dad como terminaciones del género femenino. No obstante, define -ado como la desinencia típica de los masculinos sin poner ejemplos. Cabría precisar que -ado aparece como sufijo sustantival en voces como *alumnado, profesorado* para expresar el sentido colectivo y que el sufijo -do³ es muy productivo en formación de adjetivos deverbales. No obstante, la más típica desinencia para el género masculino es -o, y no el sufijo -ado. Con ello se relaciona otro problema que queremos recalcar aquí. La mayoría de los manuales analizados señala los femeninos *la moto, la foto* como excepciones de la regla según la cual los sustantivos femeninos en general terminan en -a frente a la forma masculina -o. Es decir, los estudiantes tienen que memorizar estas formas. Tal vez fuera más fácil completar la información aclarando que tanto *la foto* como *la moto* son de hecho acortamientos de *fotografía* y *motocicleta* respectivamente y que el género femenino tiene su origen en el tema culto *grafía* en el primer caso y sufijo -eta en el segundo.

Para terminar, hacemos un breve comentario acerca del tratamiento de género en el manual de Šajgalíková, Delgadová (2010). Ya hemos evaluado más arriba que las unidades de este manual nos parecen bastante

³ Las formas derivadas en -do no son todas iguales, ni por la relación semántica que establece el sufijo con la base, ni por las características morfosintácticas de la palabra derivada final. Se distinguen: (a) adjetivos deverbales (participios adjetivos): *bienhablado, inacabado, deshabitado*; (b) nombres deverbales de acción: *acuchillado, lavado, asfaltado*; y los casos cuando el sufijo es -ado, no -do: (c) nombres colectivos derivados de otros nombres que indican conjunto de personas: *profesorado, alumnado, electorado*; (d) adjetivos posesivos denominales; no son deverbales porque no aluden a resultado alguno: *cafeinado, leonado, azafranado* (Varela Ortega, 2018).

contundentes en cuanto al tamaño de nuevos conocimientos que cada unidad proporciona, sobre todo si el manual está pensado para los autodidactas según revela el título. En la primera unidad el estudiante encuentra la información relacionada con el género. Se entera de que el español cuenta con el masculino y con el femenino. Luego se le ofrece una lista de sustantivos organizada en dos columnas de acuerdo con el género. En cada sustantivo va en negrita la última letra o serie de letras, por ejemplo: *libro*, *cuaderno*, *ingeniero*, *camarero*, *camión*, *ordenador*, *esquí*, *coche*, *mesa*, *naranja*, *ingeniera*, *camarera*, *universidad*, pero *lección*, *oración*, *comprensión*. Llama la atención, primero, el criterio que se ha seguido al subrayar esas terminaciones, y segundo, el hecho de que no vaya introducida ninguna explicación de cómo entender esa lista. Como si el estudiante tuviera que deducir por sí mismo las reglas y pautas que le permitieran distinguir el masculino del femenino. Conforme a la información propuesta, el estudiante se daría cuenta de las terminaciones -o, -n, -r, -í, -e en el caso del masculino y -a, -d, -ción, -sión en el caso del femenino, aunque realmente son los sufijos -ero en *ingeniero*, *camarero* y -dor en *ordenador*; -era en *ingeniera* y -dad en *universidad*. Para confundir aún más al estudiante, cuando se exponen los nombres de profesiones se dice que algunos de este tipo de sustantivos si acaban en -a, -e, -o, tiene la misma forma para los dos géneros. Se mencionan los siguientes nombres de profesiones: *médico*, *abogado*, *profesor*, *pintor*, *artista*, *cantante*, *estudiante*, *modelo*. En realidad, son los sufijos -ista, -ante y la palabra *modelo* que no varían en dependencia de género. De nuevo estamos ante un tratamiento confuso y un desaprovechamiento del sistema derivativo que resultaría en estos casos más aclaratorio.

A modo de conclusión constatamos que si los autores hubieran recurrido a una clasificación por sufijos, en lugar de apoyarse en un criterio ortográfico, las reglas serían estables y no se producirían confusiones. Los autores del *PCIC* y los docentes entrevistados por Morin (2003) argumentaron que la morfología derivativa representa un sistema muy variable frente a la flexión por lo cual resulta difícil incluir los contenidos morfológicos en el plan curricular y en las mismas clases. Sin embargo, en algunos casos los paradigmas lexicogenéticos son productivos y estables — según acabamos de exponer— de manera que podrían utilizarse para facilitar el aprendizaje de vocabulario o de puntos gramaticales importantes como es la flexión de género en sustantivos y adjetivos.

Formación de palabras

Uno de los conceptos fundamentales de la actual morfología paradigmática es la organización del léxico (mental) en paradigmas, o sea,

en agrupaciones de unidades estructuradas en base a sus relaciones fonológicas, semánticas, sintácticas y morfológicas. El hablante no se ve obligado a memorizar todo el caudal léxico de una lengua. Al acceder a cada una de las palabras almacenadas en el lexicón, realiza una inspección constante. En el marco de lengua extranjera, las investigaciones de Bowers y Kirby (2010), Morin (2003, 2006) y Sánchez Gutiérrez (2013) han demostrado que hay dos modos de almacenar las palabras derivadas: por memorización o por computación. En el primer caso, se aprende la palabra derivada como si fuera la palabra simple, en el segundo, se efectúa la descomposición de las palabras en sus constituyentes seguida por la asignación del significado a estos constituyentes. *«Los dos tipos de procesamiento pueden darse con una palabra derivada con transparencia formal y semántica. La memorización es más rápida que la computación, sobre todo si la palabra derivada tiene una frecuencia alta de aparición»* (Martín García, 2014, p. 62).

Martín García (*ídem.*, pp. 66 – 70) establece 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. muscoloso / esp. musculoso, ing. humanize / esp. humanizar»* (*íbid.*, p. 66). Lo expuesto por Martín García (2014) es bien aplicable al eslovaco o al checo como L1, teniendo en cuenta que la identidad morfológica se daría sobre todo en préstamos, cultismos e internacionalismos y sería de menor grado dada la distancia genealógica del español y eslovaco. También cabe advertir que en nuestro ámbito centroeuropeo, el español se enseña a menudo como la segunda lengua extranjera siguiendo al inglés. Por tanto, nos atrevemos a añadir que podría aprovecharse no solo la transferencia de L1, sino también de otros idiomas que el estudiante domina en un nivel más alto de acuerdo, por ejemplo, con los estudios relacionados con el concepto de intercomprensión realizados por Chovancová – Klimová – Reichwalderová (2014) o Chovancová – Mešková (2015).

A continuación, resumimos brevemente qué tipos de actividades propone Martín García (*íbid.*, pp. 66-70) y que deberían llevarse a cabo en cada fase de la enseñanza de la morfología derivativa. Esta tipología de actividades nos ha servido de criterio de evaluación al analizar el

tratamiento de la formación de palabras en los manuales seleccionados. Así, el objetivo de la primera fase es reconocer que ciertas palabras mantienen entre sí una relación formal⁴. El siguiente paso 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 transcategorizadora⁵. Una vez entrenados el reconocimiento junto con la identificación, puede iniciarse la asignación de significado donde hay que tener en cuenta los casos de polisemia, sinonimia, homonimia y alomorfia que ocurren en la afijación⁶. En la última fase de la propia creación de palabras es preciso dar cabida de tales fenómenos como bloque léxico, restricciones en distribución y características específicas de los afijos⁷.

Destacan tres manuales que exponen de manera más amplia los contenidos de la morfología derivativa: Ulašín (2009), Králová et al. (2001) y Prokopová (2000). Si bien Lenghardtová (2016) incluye solo el tema de los diminutivos *-ito*, *-ita* en el contenido gramatical, a partir de la sexta unidad casi cada exposición del vocabulario nuevo cuenta con los ejercicios para profundizar el almacenamiento mental de las palabras. Así en el ejercicio b) de la unidad once después del vocabulario se explica que los prefijos *in-* e *im-* expresan generalmente la negación. En la actividad relacionada se pide a los estudiantes que adivinen el significado de las palabras prefijadas por *in-/im-*: *paciencia* – *impaciencia*, *perfección* – *imperfección*, *personal* – *impersonal*, *accesible* – *inaccesible*, *aceptable* – *inaceptable*, *actividad* – *inactividad* (p. 176). Se trata entonces de la actividad de la tercera fase – la asignación de significado. Sin embargo, en

⁴ ¿Qué palabras están relacionadas con *vender*? – *vendedor*, *vendaval*, *venda*, *vendible*, *venta*, *vencedor*...

⁵ ¿Qué tiene en común las siguientes palabras? – *cremoso*, *jugoso*, *arenoso*, *espumoso*... – *vender*, *vendedor*, *vendible*...

⁶ El adjetivo *cremoso* significa ‘que tiene crema’ (*café cremoso*). A partir de este significado explique lo que significan las siguientes palabras sin mirar el diccionario: *jugoso*, *aceitoso*, *vinagroso*...

⁷ Los siguientes nombres tienen algo en común. (1) *decorador*, *trabajador*, *nadador*, *administrador*. a) ¿Con qué palabras están relacionados? b) ¿Cómo están formados estos nombres? c) ¿Qué significado tienen en común? Mire un diccionario si no conoce el significado de algún nombre. d) ¿Con qué sufijo están formados? ¿Qué significado tiene este sufijo? e) Forme ahora nombres como los de (1) a partir de los siguientes verbos: (2) *animar*, *barnizar*, *atracar*, *vender*... f) Explique cómo se forman los nombres de agente en español.

las unidades precedentes (U6-U9) los ejercicios están centrados en el reconocimiento y la identificación de la base: «¿Qué palabras con la misma base conoces?» Se introducen las palabras del vocabulario nuevo y se pide a los estudiantes un rastreo en su lexicón mental para realizar la actividad, pues tienen que reconocer las palabras complejas almacenadas en su mente y al mismo tiempo identificar la base correspondiente. A nuestro modo de ver, sería más eficaz introducir una lista de palabras, vistas en las unidades anteriores, y dejar a los estudiantes que las agruparan conforme a la base que comparten, ya que pudiera ocurrir que el estudiante no se acordara de otras palabras debido a un leve grado de almacenamiento en su lexicón mental. Al tenerlas introducidas allí, se produciría un aprendizaje más profundo tanto del vocabulario ya conocido como del nuevo.

En Šajgalíková, Delgadová (2010) va sintetizada la formación de palabras en la última unidad del libro, recogiendo la formación de sustantivos y adjetivos mediante los sufijos más frecuentes junto con los antónimos creados a través de los prefijos. La explicación se limita a dar la lista de los sufijos, precisando su matiz semántico, junto con unos ejemplos. No se menciona nada sobre las características de los afijos, sus restricciones o distribución, un hecho muy habitual también en otros manuales. En la parte práctica se ofrecen tres ejercicios en los cuales tienen que crearse las palabras, bien siguiendo el modelo, bien al seleccionar uno de los sufijos. Sin que el estudiante haya hecho actividades centradas en las fases previas de reconocimiento, identificación y asignación, es muy probable que complete los ejercicios no por el proceso de computación sino por la memorización. El mismo efecto tienen las actividades propuestas por Ulašín (2009) y Králová (2001). Si ambos manuales destacan por la cantidad de los temas lexicogenéticos que recogen, las actividades no tienen el acierto deseado. En Ulašín, a cada contenido teórico corresponde un ejercicio, todos son de carácter creativo, es decir, situados en la última fase de producción. Así por ejemplo en la unidad catorce se explica la formación de antónimos mediante prefijos *a-*, *des-*, *dis-*, *in-*, *im-*, *ir-*, *i-* y el adverbio *no* (pp. 173-174). De nuevo no se detalla nada respecto a las características, solo se dan ejemplos. Al final se menciona *enemigo* como otra forma –léxica– de antonimia. En el ejercicio (p. 178) para practicar lo aprendido se pide la creación de las formas negativas de *confirmado*, *perfecto*, *amigo*, *lógico*, *contento*, *responsable*. Ya las primeras tres respuestas (*no confirmado*, *imperfecto*, *enemigo*) demuestran una confusión total tanto en la parte teórica como en la práctica. Igualmente, en Králová observamos una organización algo caótica e incompleta a la hora de introducir los contenidos de la morfología derivativa. Habla por todo el orden alfabético en vez del generalmente usado criterio semántico que se sigue al alistar los

sufijos (p. 48, tomo II). Si bien el número de actividades ofrecidas es mayor que en el caso de Ulašin, otra vez nos encontramos con un tratamiento incoherente. Por un lado, hay ejercicios que permiten desarrollar las primeras dos fases de reconocimiento e identificación: «Señale la palabra que no pertenece a las series que siguen: 3. prefijo, preinscripción, pregunta, preposición» (p. 54); por otro, estos ejercicios no se complementan con las actividades de carácter creativo, por lo cual estas últimas no llegan a cumplirse por computación, sino que el estudiante se ve obligado extraer las palabras por memorización.

En este sentido el manual de Prokopová (2000) es el que más favorece la adquisición del vocabulario a través de la morfología derivativa. Aunque la parte teórica carece igualmente de una información más detallada y precisa, y a pesar de que no es la más exhaustiva de todos los manuales examinados, evaluamos la manera de su introducción como la más coherente por dos motivos: primero, el contenido morfológico se expone en cantidades menores por unidad, a excepción de los diminutivos y aumentativos en la última unidad; segundo, las actividades que se presentan favorecen el entrenamiento de la segunda y la tercera fase del aprendizaje lexicogenético. La mayoría de ellas tienen el mismo carácter que el ejercicio siguiente: «¿De qué palabras han sido formadas estas expresiones y qué significan? desagradable – descontento – desorden – desacuerdo – desgracia – desmilitarización – desorganización – desorientación – descongelar – desconocer – desesperar – desigual – desunión – desinterés» (p. 178). Gracias a la riqueza de las palabras que se ofrecen, el estudiante es capaz reconocer, identificar y almacenar el prefijo *des-* con el significado de negación. Es posible que se diera cuenta también de la capacidad del prefijo de concatenarse con sustantivos, adjetivos y verbos. El reconocimiento y la fijación del *des-* por parte de los estudiantes resulta altamente significativa puesto que gran número de palabras derivadas por *des-* no están lematizados en los diccionarios.

Conclusión

Iniciamos el presente análisis con la hipótesis de observar un tratamiento marginal de los contenidos morfológicos en los manuales de ELE de autores checos y eslovacos. Nuestro estudio indica que una parte de ellos (Macíková, Mlýnková; Brožová, Peñaranda; Šíroká) cumple con las suposiciones previas. Si recogen algún tema de la morfología derivativa, se reduce a los diminutivos *-ito*, *-ita*. En los demás manuales (Lenghardtová está entre los dos grupos) se le dedica a la formación de palabras un mayor espacio. Aun así, el tratamiento es más bien superficial y poco eficaz. En los niveles iniciales se presentan sufijos como desinencias, es decir, como

elementos de la morfología flexiva. Se desaprovecha la ocasión de realizar una instrucción explícita de los contenidos morfológicos al definir el género español en las primeras unidades y con ello el desarrollo de la competencia morfológica ya desde los inicios del aprendizaje que a su vez ayudará a los estudiantes tanto a ampliar como a profundizar el vocabulario y facilitar la adquisición de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

BOWERS, P., KIRBY, J. 2010. Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. In: *Reading and Writing*, 23, pp. 515 – 537.

CHOVANCOVÁ, K., KLIMOVÁ, K., REICHWALDEROVÁ, E. 2014. Intercomprehension: a concept in evolution. In: *SGEM 2014. Education & educational research*. Sofia: STEF92, pp. 455 – 459.

CHOVANCOVÁ, K., MEŠKOVÁ, Ľ. (eds.) 2015. *Multilingválne spracovanie informácií: interkomprehenzia v cudzích jazykoch*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela/Belianum.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. 2015. ¿Es el conocimiento morfológico un mecanismo determinante en la recuperación del léxico disponible? In: *GORDEJUELA SENOSIÁIN, A., IZQUIERDO ALEGRÍA, D., et al. Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 259 – 267.

JEON, E. H. 2011. Contribution of Morphological Awareness to Second-Language Reading Comprehension. In: *The Modern Language Journal*, 95, pp. 217 – 235.

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, pp. 57 – 72.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 19 de septiembre 2019].

MORIN, R. 2003. Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. In: *Modern Language Journal*, 87, pp. 200 – 221.

Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. 2006. In: *Hispania*, 89/1, pp. 170 – 182.

NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NIPPOLD, M. A. 2007. *Later language development*. Austin, tx: Pro-ed.

ROBLES GARCÍA, P., SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. 2016. La morfología derivativa en los manuales de español elemental estadounidenses: un estudio exploratorio. In: *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1/15, pp. 70 – 86.

SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. 2013. *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico. 2014. In: *Anexos de Revista de Lexicografía*, 31, pp. 163 – 178.

SANMIGUEL MARIÑO, A. 2011. *Estrategias espontáneas de formación de palabras en estudiantes de ELE*. Proyecto fin de Máster, Oviedo.

TREMBLAY, A. 2002. *The L2 acquisition of Spanish reflexive passives and reflexive impersonals by French- and English-speaking adults: Does explicit grammatical instruction make a difference?* Tesis de Máster, Ottawa.

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/> [consulta: 19 de septiembre 2019].

ZHANG, Do., KODA, K. 2013. Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. In: *System*, 41, pp. 901 – 913.

Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. 2012. In: *Reading and Writing*, 25, pp. 1195 – 1216.

Manuales de ELE

BROŽOVÁ, K., PEÑARANDA, C. F. 2009. *Aventura 1*. Klett nakladatelství s. r. o.

BROŽOVÁ, K., PEÑARANDA, C. F. 2010. *Aventura 2*. Klett nakladatelství s. r. o.

KRÁLOVÁ, J., KRBCOVÁ, M. 2000. *¿Fiesta!: Španělština pro střední a jazykové školy, 1*. Plzeň: Fraus.

KRÁLOVÁ, J., KRBCOVÁ, M. 2001. *¿Fiesta!: Španělština pro střední a jazykové školy, 2*. Plzeň: Fraus.

LENGHARTOVÁ, J. 2016. *Španielčina 1, 2*. Bratislava: SPN.

MACÍKOVÁ, O. MLÝNKOVÁ, L. 2012. *Nová učebnice současné španělštiny. 1. díl*. Brno: Edika.

PROKOPOVÁ, L. 2000. *Španělština*. Praha: Leda.

ŠAJGALÍKOVÁ, H., DELGADOVÁ, E. 2010. *Španielčina pre samoukov a pre jazykové kurzy*. Bratislava: Aktuell.

ŠIROKÁ, Z. 2012. *Nová učebnica španielčiny pre samoukov a kurzy*. Tribun EU.

ULAŠIN, B. 2009. *Španielčina pre samoukov*. Bratislava: Eastone Books.

**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:

Mgr. Monika Korgová, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Tajovského 40, 941 01 Banská Bystrica
Email: monika.korgova@umb.sk

Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Tajovského 40, 941 01 Banská Bystrica
Email: eva.reichwalderova@umb.sk

**CÍSAŘ FRIEDRICH I. BARBAROSSA A DYNASTIE ŠTAUFŮ
V NĚMECKÝCH REÁLIIÍCH 12. STOLETÍ**

EMPEROR FREDERICK I BARBAROSSA
AND THE STAUFER DYNASTY IN GERMAN CULTURAL
AND HISTORICAL STUDIES OF THE 12TH CENTURY

TOMAS MAIER

Abstrakt

Príspevok se zabýva problematikou Rímsko-německé říše 12. století za vlády císaře Fridricha I. Barbarossy a dynastie Štaufů. Článek vysvětluje podíl Fridricha I. Barbarossy a dalších členů Štaufského domu ve 12. století na utváření historického vývoje německých zemí a středověké Itálie. Autor se pokusil podat a předestřít šířku, rozmanitost a vzájemnou propojenost vztahů evropských zemí v období německého vrcholného středověku.

Klíčová slova: císař Friedrich I. Barbarossa, Štaufové, 12. století.

Abstract

The paper deals with the issues of the Roman-German Empire of the 12th century during the reign of Emperor Frederick I. Barbarossa and the dynasty of the Staufer. The article explains the contribution of Frederick I Barbarossa and other members of the 12th 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 during the German High Middle Ages.

Keywords: Emperor Frederick I. Barbarossa, Staufer, 12th century.

Úvod

Švábský vévoda Friedrich, německy von Schwaben, založil 1079 rodové sídlo na hradě Staufen, od něj se odvíjel název celé dynastie tak, jak bylo ve středověku zvykem. Německý název Staufen a nebo Hohenstaufen se do povědomí dostal až díky historiografii 15. století (Göhrich, 2011, s. 14).

Naše znalosti o počátcích rodu Štaufů pocházejí z genealogie, kterou nechal vyhotovit Friedrich I. Barbarossa: Syn praotce rodu hraběte, Friedricha von Büren získal od císaře Heinricha IV., Jindřicha, ze Salské

dynastie Švábské vévodství, současně tento vévoda Friedrich I. pojal za manželku císařovu dceru Agnes (Neuhold, 2014, s. 9).

Zatímco se vévoda Fridrich I. osvědčil, získal nástupnictví v Švábsku Friedrich II. Společně se svým bratrem, budoucím Konrádem III. hájil zájmy Heinricha V. v době jeho nepřítomnosti v Německu. Když se Konrád vrátil ze své poutě do Jeruzaléma nachází na trůně Lothara III. ze Supplinburgu, který se prosadil proti jeho bratrovi vévodovi Friedrichovi II. Sám se pokusil o prosazení vyhlášením sebe vzdorokrálem v prosinci 1127 (Höflinger, 2006, s. 262 – 264). Roku 1134 se Friedrich i Konrad po úspěších Lotharovy strany poddali císaři Lotharovi III.

Král Konrád III.

Po zesnutí císaře Lothara III. roku 1137 se měl stát následovníkem posledního Jindřichovce ze Sálského rodu na německém trůnu Jindřich Pyšný, Heinrich der Stolze z mocného rodu Welfů. Konrad III. však roku 1138 tajně shromáždil skupinu vysoké šlechty v Koblenci, která ho zvolila králem. Stal se tak prvním Štaufem na německém trůnu a zároveň rozpoutal osudové soupeření svého rodu s Welfy, zápasu panovníka s říšskými knížaty. Korunovace následovala krátce potom, celá akce se rovnala převratu. Matka Konráda III., Agnes, však byla sestrou Jindřicha V. z předchozí Sálské dynastie, což značně pomohlo při hlasování (Schutz, 2010, s. 209).

Na shromáždění dvora, hoftagu ve Frankfurtu prosadil nový král sesazení Albrechta Medvěda, den Bären ze saského stolce a přiřkl Vévodství saské Heinrichu dem Löwen, Jindřichu Lvovi. Welf VI. se však nemířil a sám požadoval i Bavorsko, které dal král v léno Babenbergům.

I přes problémy Svatého otce v Římě, kde se ke svým právům hlásilo měšťanstvo a kde bylo nutné v zájmu papeže zasáhnout i na Sicílii, obrátil král Konrad III. svoji pozornost na Blízký východ, kde se cítili tísnění křižáčtí králové. Důležité království Edessa bylo podmaněno mosulským atabegem. Francouzský král Ludvík VII. přebíral iniciativu a byl připraven podniknout křižádu do Svaté země. Zde nemohl římský král zůstat stranou. Na říšském sněmu ve Frankfurtu se podařilo urovnat spory královské a knížecí strany, uklidnit Welfa VI. a přimět k účasti na Křížové výpravě. Té se nakonec účastnil také rakouský kníže Heinrich Jasomirgott a Friedrich III., vévoda Švábský, pozdější císař Friedrich I. Barbarossa. Shromaždiště vojska bylo u Regensburgu, bavorského Řezna, odkud se křížová výprava vydala do Konstantinopole, Cařihradu. Císař Manuel se dohodl s Konrádem na vrácení bývalých byzantských území vybojovaných na Seldžucích. U Dorylaionu utrpěli němečtí rytíři porážku. Druhý proud špatně ozbrojených poutníků pod vedením nevlastního bratra krále biskupa z Freisingu Otty byl muslimským vojskem úplně rozdrčen. Biskup unikl jen

těsně na lodi. V dubnu 1148 byl sice posílen Akkon, tradiční křižácká bašta, ale pokus vzatí Damašku nevyšel, město se udrželo. Roli sehrála i nejednota spojeného vojska Francouzů, Němců, Jeruzalémských a Templářů. Loděmi se panstvo vydalo zpět do Evropy. Nejprve se pustil král do jednání s císařem Manuelem I. v Soluni. V případě úspěchu proti normanské dynastii v dolní Itálii slíbil jako věno své švagrové Bertě, nyní řecké Ireně, manželce byzantského císaře území Rogera II (Höflinger, 2006, s. 265 – 267).

V květnu se král Konrád III. vrátil do Německa. Zde se však opět ozvaly staré různice Mladý králevic Jindřich svedl bitvu s Welfem VI. a rozhodl ji pro sebe. V Itálii se římský patriciát bouřil a hodlal uznat císaře jako svou vrchní autoritu. Král stačil ještě designovat svého synovce Friedricha III. Švábského následníkem, než v Bambergu 15. února 1152 skonal, kde ve světoznámém dómu odpočívá (Höflinger, 2006, s. 267).

Císař Friedrich I. Barbarossa

Friedrich Barbarossa byl zvolený králem 4. března 1152 ve Frankfurtu nad Mohanem a v Cáchách, Aachen 9. března korunovaný. (Freed, 2016, s. 117). Aby si nově zvolený král uvolnil ruce na italské záležitosti, chopil se nejprve věcí německých. Na slavnostním říšském sněmu o Svato-dušních svátcích roku 1152 v Merseburgu dal konkurenčnímu rodu Zähringenů v léno Hrabství burgundské a Prověnsálsko. Strýci Welfovi VI. potvrdil právo na tak zvané země Matildiny ve střední Itálii, které byly sice vévodkyní Matildou z Tuscie darovány roku 1077 církvi, které ale stále byly považovány za říšská léna. V březnu 1153 obeslal král říšský sněm do Kostnice, jihoněmecké Konstanz na břehu Bodamského jezera, Bodensee. Zde byla podepsána dohoda mezi králem. Friedrich I. se v ní zavázal uzavřít mír s římským patriciátem a s Rogerem II., držet byzantince mimo Itálii a podporovat papeže v jeho snahách o znovunastolení jeho moci. V odplatu za to bude Svatý otec Eugenius III. korunovat Friedricha I. císařem, pokud bude moci přijít do Říma. Do Kostnice se dostavili také měšťané města Lodi, které bylo Milánem zničeno, s žádostí o pomoc (Brentano, 1908, s. 8 – 9).

V říjnu 1154 se vojsko císaře pohlo z osudového Lešského pole z roku 955 přes Brennerský průsmyk do Itálie. Na hoftagu v prosinci 1154 v městě Roncaglia se sešla mnohá knížata a zástupci severoitalských měst. Pavia, Lodi a Como podala obvinění králi za činy Milána. Milán chtěl krále obměkčit za čtyři tisíce marek stříbra. Friedrich požadoval mír. Když se Milán nepodrobil byl uvržen do říšské klatby. Královské výpravě ale chybělo dost sil, aby tuto klatbu vykonala. Staroslavné Boloňské univerzitě udělil v květnu 1155 římský král Authentica Habita, která poskytovala skolarům a profesorům zvláštní ochranu. V Sutri se potom král v červnu setkal

se Svatým otcem, Angličanem Hadriánem IV. Zde došlo k nedorozumění, když Friedrich odmítl zprvu poskytnout marešalské symbolické služby, protože mu připadaly jako služby leníka. I přes různice nakonec Svatý otec korunoval krále 18. června 1155 v Dómě sv. Petra v Římě na římsko-německého císaře. Povstání v Římě stačil ještě potlačit Heinrich der Löwe. K dalšímu pochodu se však vojsko nemělo, a tak se německé houfce obrátily nazpět k severu směrem k domovu (Koch, 2006, s. 278 – 279).

V Německu se císař vrátil ke starým domácím sporům. Aby usmířil Heinricha dem Löwen urovnal otázku Bavorska. Povýšil Heinricha II. Jasomirgotta na vévodu v Privilégiu mínus ale současně odevzdal Bavorsko Welfovi, které předtím roku 1139 Babenberg Leopold IV. slavně získal. (Beller, 2007 s. 25).

Roku 1156 na hoftagu ve Würzburgu pojal císař za manželku Beatrix dceru Rainalda Burgundského a tím převzal do majetku Burgundsko a Provensálsko. Zähringerové byli za takto utrpené ztráty odměněni fojsttvím a právem investitury pro Biskupství lausannské, ženevské a sittenské.

V listopadu 1158 byl opět svolán na Ronkalská pole říšský sněm, kde císař prohlásil stará práva říše v Itálii za nadále platná. Šlo hlavně o podíl na zisku bohatých lombardských měst a proto rostl v Itálii odpor k císaři a sympatie k Milánu. Milán byl obléhán císařem a nakonec prosil o mír. Ztratil přitom práva mincovní a vybírání cel a též přilehlá území. Brzy se však boje v Itálii obnovili. Na III. italském tažení bylo město na jaře 1162 opět donuceno ke kapitulaci, obyvatelé byli vyhnáni a město vypáleno a zničeno (Žemlička, 1997, s. 258 – 260).

Další výprava se na Apeninský poloostrov vydala na podzim roku 1166. Postavení císaře a císařovny bylo potvrzeno další korunovací v Římě společně. I přes úspěchy Fridrichova vojska se nepokračovalo dále ve výpravě kvůli povětrnostním podmínkám, k tomu se rozpoutala epidemie malárie. Vystoupení severoitalských měst proti císaři nakonec zapříčinilo utajený odchod císaře z Itálie (Koch, 2006, s. 286).

Ohrožen anglickými a byzantskými penězi na znovuvybudování Milána vyrazil roku 1174 císař Friedrich I. Barbarossa po páté na jih za Alpy. Lombardská města byla již trvajícím nepřátelstvím a válkami s císařem unavena a navrhla příměří. Friedrich Barbarossa doufal v nastupující mír a část svého vojska propustil. Cremonou navržený rozsudek sporu zřeknutím se vzdorupapeže Alexandra a vydání nového města Alessandria byl Lombardskou ligou odmítnut. Válka se opět vrátila do Pádské nížiny (Fuhrmann, 2003, s. 178).

Císař Friedrich Barbarossa se ocitl jen s malou částí vojska. V Chiavenně, na sever od jezera Como se v únoru 1176 sešel s nejmocnějším knížetem říše s Welfem, Heinrichem dem Löwen. Klečíc ho prosil o pomoc.

Avšak hrdý vévoda na něm žádal říšské město Goslar a jeho stříbrné doly, což císař odmítl. Následná bitva u Legnana v květnu téhož roku skončila vítězstvím Lombardského městského spolku nad císařem (Fuhrmann, 2003, s. 178).

Jen co se Friedrich I. vrátil do Německa, intervenoval do bojů Welfa na východě a pozval strany k soudu podle zemského práva. Vévoda Heinrich se nedostavil, a proto byl uvržen roku 1179 do klatby a v roce 1180 do těžší – říšské klatby. Byly mu v nepřítomnosti oduznány Vévodství saské a bavorské. Nakonec se Heinrich der Löwe musel vzdát a odejít do vyhnanství do Anglie. Udržel si pouze svá panství v okolí Braunschweigu - Brunšviku a vrátil se do Německa až za Heinricha VI., se kterým se nakonec usmířil (Hotz et al., 2003, s. 349).

Posledním velkým počinem císaře Fridricha I. Barbarossy byla účast na III. křížové výpravě. Traduje se, že síly Fridrichovi byly i co do celé éry křížových výprav zdaleka největší. V květnu roku 1189 vyrazilo německé vojsko z místa srazu Řezna - Regensburgu. Byzantskému císaři se právě iniciativa západních rytířů nehodila, nakolik byl v jednáních se syrským sultánem Saladinem. Ale proti silné německé výpravě by mnoho nezmohl. V červenci téhož roku symbolicky aspoň uvěznil Fridrichovy vyslance na čele s Biskupem münsterským a jeho insignie poslal Saladinovi. I tak však pomohl křížáckému vojsku v březnu příštího roku při přechodu přes úžinu Dardanely. V Malé Ázii Fridrichova vojska pronikla do sultánátu Konya a potom v květnu 1190 vstoupili do hlavního města sultána Kiliče Arslana I. Po překonání pohoří Taurus však císař Friedrich I. Barbarossa nešťastně zahynul při koupeli v řece (Hindley, 2007, s. 184).

III. křížová výprava zůstala následně v rukách anglického a francouzského krále a jejich rytířů. Většina německého vojska se vrátila do vlasti.

Císař Heinrich VI.

Císař Svaté říše římské Heinrich VI., Jindřich VI. byl králem korunovaný už v roce 1169 a císařem v roce 1191 po tragickém skonu svého slavného otce Fridricha I. Barbarossy. Za manželku pojal Konstanci de Hauteville, dědičku normanského Sicilského království. Po zesnutí krále Viléma II., italsky Guglielmo II., Heinrich VI. prosazoval své nároky na jihoitalské nástupnictví (Hotz et al., 2003, s. 347).

Situace na jihu se však začala komplikovat, když Richard Lionheart, Lví srdce, přezímoval na přelomu 1190 – 1191 na Sicílii počas III. křížácké výpravě. Tam uzavřel spojenectví s králem Tankredem, 1189 – 1194. Papež Celestýn III. navíc nebyl příliš nakloněn štaufské vládě v Sicilském království. Přesto byl ochoten krále Heinricha VI. korunovat 15. dubna 1191 císařem. Následovné obléhání Neapole musel císař Heinrich VI.

prerušit a obrátit se zpátky na sever. Ještě k tomu se císařovna dostala v Salernu do rukou Tankredových. Na cestě zpět do Německa se císař setkal s francouzským králem Filipem II. Augustem a obnovili bývalé přátelství a společný postup proti Richardovi. Ten na návratu z křížové výpravy ztroskotál u Aquileje. Převečen za obyčejného poutníka ze Svaté země byl u Vídne rozpoznán a zajat vévodou Leopoldem Babenberským. I přes dohodu svobodného návratu poutníků a křižáků přes evropská panství bylo za anglického krále stanoveno výkupné sto tisíc marek stříbra pod hrozbou vydání francouzskému králi, Richardovu hlavnímu konkurentovi. Stříbro si měli rozdělit císař s Babenbergem. Heinrich si přál za propuštění ještě Richardovo formální podrobení císaři jako leníka. Pravdou je, že bratr krále John the Landless, Jan Bezzemek příliš s výkupným nespíchal. Sám měl zájem o anglický trůn, avšak úroky z výkupného se tím kopily (Höflinger, 2006, s. 299 – 301).

Situace v Sicilském království se později natolik změnila, že Heinrich VI. i díky stříbru z výkupného mohl vyrazit na jih v boji za svá dědičská práva. Následník sicilského trůnu Roger a i dosavadní král Tankred zemřeli. Císař nakonec slavnostně vstoupil do Palerma, kde byl v katedrále korunován sicilským králem (Höflinger, 2006, s. 301).

Syn Jindřicha VI. dostal jméno Friedrich Roger jako symbol spojení štaufského a normanského rodu de Hautville. Měl zazářit v nastávajícím století jako Div světa – Stupor mundi, osvícený vládce, který více přál míru a všestranné spolupráci mezi národy Evropy a Blízkého východu. Císař Heinrich VI., žel, zesnul brzy, v sicilské Messině 28. září roku 1197 počas příprav na novou křižáckou výpravu. Přestože se éra dynastie blížila svému vrcholu, ztroskotala císařova snaha prosadit Štaufy na římsko-německém trůně dědičně na odporu odbojných německých knížat.

Závěr

12. století bylo v Německu již vrcholným středověkem a právě v této výjimečné době se na bílém stolci z cášské katedrály, Aachen, usadila na dlouhá dvě století dynastie Štaufů. Štaufská epocha ale také ukončila na delší čas kontinuální dynastický vývoj římsko-německého císařství.

Velká moc a území původně kmenových germánských knížat narazily na autoritu krále a císaře, což vedlo k nelehkému zápasu, který se táhl už od časů Saské a Franské dynastie. Politika římských panovníků vůči Svatému otci a lombardským městům byla sice vedena rázně a neúnavně, nakonec se ale musela skončit kompromisem. Ofenzivní postoj Západu vůči Blízkému východu nevedl sice ke stupňování prezence evropských rytířů, spíše naopak. Udržoval ale jistý status quo a pomohl k úspěšnému lavírování Byzantské říše mezi Evropou a Předním východem.

LITERATURA

- BELLER, S. 2007. *Geschichte Österreichs*. Wien: Böhlau Verlag. 323 s.
- BRENTANO, H. 1908. *Friedrich Barbarossa*. Regensburg: Verlagsanstalt vorm. B. J. Manz. 188 s.
- FREED, J. B. 2016. *Frederick Barbarossa. The Prince and the Myth*. New Haven: Yale University Press. 712 s.
- FUHRMANN, H. 2003. *Deutsche Geschichte im hohen Mittelalter*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht. 281 s.
- GÖRICH K. 2011. *Die Staufer. Herrscher und Reich*. München: C. H. Beck.
- HINDLEY, G. 2007. *Saladin a počátky džihádu*. Praha: Baronet. 255 s.
- HOTZ, J. et al. 2003. *Der Brockhaus. Geschichte. Personen. Daten Hintergründe*. Leipzig: Brockhaus. 991 s.
- HÖFLINGER, K. 2006. König Konrad III. In: *Hartmann, G.; Schnith, K. (eds.). Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag. 887 s.
- KOCH, K. 2006. Kaiser Friedrich Barbarossa. In: *Hartmann, G.; Schnith, K. (eds.). Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden: Marix Verlag. 887 s.
- Schultz, H. 2010. *The Medieval Empire in Central Europe. Dynastic Continuity in the Post-Carolingian Frankish Realm, 900 – 1300*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 371 s.
- ŽEMLIČKA, J. 1997. *Čechy v době knížecí*. Praha: Lidové noviny. 661 s.

Kontakt:

Mgr. Tomas Maier, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: tomas.maier@euba.sk

ДИСКУРС КАК КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ

DISCOURSE AS A COMMUNICATIVE EVENT

*MARINA MATYTCINA, TATJANA GRIGORJANOVÁ***Аннотация**

Статья посвящена определению понятия «дискурс» сквозь призму критической лингвистики и критического дискурс-анализа. Тематический обзор критических исследований, посвященных анализу определения понятия «дискурс», демонстрирует повышенный интерес к означенной проблеме в работах современных лингвистов.

Ключевые слова: дискурс, критический дискурс-анализ, социальная практика, коммуникативное событие.

Abstract

The article investigates the concept of “discourse” through critical linguistics and critical discourse analysis perspective. The thematic review of critical studies devoted to the analysis of the concept of “discourse” demonstrates an increased interest to this issue in the researches of modern linguists.

Keywords: discourse, critical discourse analysis, social practice, communicative event.

Введение

На сегодняшний день среди критических дискурс-аналитиков можно встретить множество разнообразных исследований, посвященных методологии рассмотрения дискурса, его теоретическому моделированию, конкретным формам, а также развитию дискурс-анализа, что объясняется многозначностью самого термина, его «сложной многоаспектной природой» (Касавин, 2006).

Дискурс в научной парадигме критической лингвистики

Р. Водак и Ф. Майер выделили три основных подхода к трактовке понятия дискурс: 1) немецкая исследовательская традиция и центрально-европейский подход, в рамках которых термин «дискурс» трактуется с опорой на текстовую лингвистику; 2) англо-американский подход, согласно которому дискурс трактуется как совокупность

устных или письменных текстов; 3) концепция М. Фуко, согласно которой дискурс определяется как исторически детерминированная социальная форма организации и распространения знаний (Foucault, 2002, с. 54). Одна из наиболее убедительных трактовок сущности дискурса, принимаемая и автором настоящей работы, дана в работе Т. ван Дейка «Язык. Познание. Коммуникация», рассматривающий дискурс как «сложное единство языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия *коммуникативного события* или коммуникативного акта» (ван Дейк, 1989, с. 121 – 122). Т. ван Дейк считает, что дискурс – это совокупность текста и социально-когнитивных факторов, то есть, согласно Т. ван Дейку, дискурс – это текст, требующий анализа на синтаксическом, семантическом, стилистическом и коммуникативном уровнях (Dijk 1997). Во-вторых, дискурс следует рассматривать с учетом процессов производства, получения и понимания информации собеседниками. И, в-третьих, Т. ван Дейк указывает на социальный аспект дискурса, который он понимает как последовательность контекстуализированных, контролируемых и целенаправленных действий, совершаемых в обществе, т.е. дискурс – это форма социальных действий, происходящих в контексте. Поскольку контекст – это в основном познание, то есть он связан с нашими знаниями о социальных ситуациях и о том, как использовать в них язык, Т. ван Дейк утверждает, что каждый контекст контролирует конкретный тип дискурса, и каждый дискурс зависит от конкретного типа контекста.

Дискурс представляет собой, таким образом, коммуникативное явление, включающее наряду с текстом внеязыковые факторы, которые влияют на его производство и восприятие. Определяя дискурс как коммуникативное событие, следует учитывать характеристики социальной ситуации, в рамках которой он осуществляется. К ним относятся социальные области его реализации, текущие параметры времени и места и обстоятельств, участники, их социальные и коммуникативные роли и членство в этнических группах, а также их убеждения и цели. Эти и другие характеристики социальной ситуации коммуникативного события влияют на свойства текстов. Это частично объясняет, почему, дискурсы об иммигрантах различаются, например, в качественной прессе и бульварных газетах, в дискурсе левых и правых и так далее. С точки зрения Г. Виддоусон, тексты могут быть письменными или устными, для их описания следует использовать лингвистические термины с точки зрения вкладываемого в них смысла. Дискурс,

наоборот, являясь текстом в контексте, определяется его воздействием. По мнению исследователя, дискурс «является прагматическим процессом смысловых переговоров», а текст – их продуктом (Widdowson, 2004, с. 8). Ко-текст определяет связность текста, а контекст – дискурса, таким образом, когезия текста зависит от когерентности дискурса.

Н. Фэрклоу и Р. Водак определяют дискурс как «продукт» коммуникативного действия, выраженный в виде текста или разговора, как форма социального действия, которая является «социально конститутивной» и «социально сформированной» (Fairclough, Wodak, 1997, с. 276). Дискурсы «частично реализуются за счет использования языка, но отчасти другими способами», например, с использованием визуального изображения (Fairclough, Wodak, 1997, с. 261). Н. Фэрклоу, в свою очередь, подчеркивает важность семиозиса, который представляет собой совокупность форм производства смыслов в обществе. Язык является одним из его элементов наряду с такими формами как, например, визуальные изображения или язык тела и жестов. Семиозис не только представляет, изменяет знания, идентичности и социальные взаимоотношения, но и рассматривается как место действия «социальных практик и структур» (Fairclough, 2009, с. 164).

Дискурсы по своему существу являются позиционируемыми – различные позиции социальных акторов позволяют им различным образом «видеть» и репрезентировать социальную жизнь в различных дискурсах (Фэрклоу, 2009). Напротив, тексты являются «семиотическим измерением событий», где мы можем найти лишь следы различных дискурсов и идеологий (Weiss, 2003). Тексты являются результатом дискурса, видом конкретной реализации абстрактных форм знания; в то же время они интерактивны и зависят от социолингвистических факторов. В рамках критического дискурс-анализа дискурсивные практики рассматриваются не просто как практики, опосредованные языком, а как властные практики, эффектом которых является «производство субъекта», «производство реальности» и управление ими. Дискурсивными практиками обозначаются любые лингвистически опосредованные практики, которые воспроизводятся / производятся и интерпретируются социальными акторами. Исходная посылка, на первый взгляд, аналогична той, которая принята в рамках функциональных теорий, однако, в данном случае речь идет о таком свойстве социокультурных отношений, которое в своем роде устанавливает свой диктат в социальном поле. При таком подходе дискурс – это идеологический

конструкт, или собственно *идеология* (Кожемякин, 2010, с. 10 – 16). В процессе социализации сознание человека, его мышление и миропонимание формируются под влиянием дискурсов, составляющих ядро социальной практики, в том смысле, что дискурсы контролируют и структурируют то, о чем можно говорить, как можно говорить и с кем (Tenorio, с. 2011). Социальные практики находятся в диалектической связи с дискурсом. Будучи проявлением той или иной идеологии, дискурсы формируют индивидуальное и коллективное сознание, которое влияет на действия людей, то есть посредством повторения идей и утверждений дискурс укрепляет знания, формирует и отражает социальную реальность (Jäger, с. 2009). Дискурсы понимаются как широкие социальные практики, что позволяет говорить, например, о «феминистском» или «националистическом дискурсе», «дискурсе врача» или «дискурсе пациента», «дискурсе гегемонии» или «дискурсе сопротивления», понимая под каждым из них совокупность форм и способов высказываний на каждую из этих тем. Продолжая исследовательскую традицию, восходящую к М. Фуко, голландский лингвист Т. ван Лювен замечает, что дискурс включает в себя социальные познания, «которые служат интересам конкретных исторических и / или социальных контекстов», представляют социальные практики в тексте, преобразуют или реконтекстуализируют их (Leeuwen, 2009, с. 144).

В современных политических исследованиях наблюдается экспансия дискурсной аналитики, когда политические отношения трактуются как конструкты, созданные на основе «молчаливого согласия» людей считать их реально существующими. Более того, политика, власть и властные отношения трактуются как эффект их означивания: для того, чтобы власть стала реальной, она должна быть «названа», «обозначена» и «проговорена»; само «называние», «обозначение» и «проговаривание» власти трактуется сегодня в теории дискурса как собственно ее реализация: «заявить о власти – значит осуществить власть, а это свидетельствует о ее перформативном характере» (Wodak, 2006).

Англоязычный иммиграционный дискурс как новое направление в рамках политических исследований

Несомненно, такое сложное явление, как иммиграция не могло не войти в общий социокультурный и языковой контекст жизни общества. Это обуславливает необходимость рассмотрения иммиграционного дискурса как коммуникативного дискурсивного пространства, выявления его дискурсивной организации, обоснования

семантических процессов, появившихся в результате интенсификации иммиграционных процессов, дополнительных способов языковой номинации и формирования некоторых акцентов на определенных фрагментах новой языковой реальности. Государственные институты часто являются первыми, кто вступает в общение с иммигрантами и кто уже до СМИ имеют предварительно сформулированную трактовку этнической ситуации. Этот дискурс очень быстро становится официальным и обычно копируется СМИ, освещающими работу этих служб и институций, распространяя, таким образом, доминирующую трактовку этнической ситуации среди населения в целом. В зависимости от политической партии и политического контекста эти дискурсы могут быть стереотипными, предвзятыми или даже расистскими, или же занимать антирасистскую позицию, основанную на правах человека, мультикультурализме и разнообразии. Как отмечает Е. А. Кожемякин, «политический общественный институт располагает специфичным языком, применение которого к повседневности может способствовать построению особой политической картины мира, в которой доминируют не обобщения повседневного опыта, а убеждения и верования идеологического порядка» (Кожемякин, 2011, с. 54).

Рассуждая об англоязычном иммиграционном дискурсе, под которым мы понимаем особое направление в рамках политических исследований, целью которого является изучение лингвистических механизмов реализации дискурсивных стратегий репрезентации иммигрантов в коммуникативном пространстве Великобритании и США, необходимо выделить ряд характерных черт, свойственных этому типу дискурса. Если исходить из того, что акциональная функция политического дискурса обусловлена тем, что политическая деятельность по существу является деятельностью вербальной, контролируемой властными структурами, то неотъемлемой характеристикой иммиграционного дискурса является конструирование, закрепление и легитимация определенного отношения к иммигрантам в интересах определенных властных и общественных структур. Дискурсивное событие, касающееся проблемы иммиграции, *имеет социально структурированный порядок и подчинен властным практикам и целям – удержанию, воспроизводству, перераспределению власти*. Собственно, все характерные черты англоязычного иммиграционного дискурса обусловлены этой подчиненностью. Англоязычный иммиграционный дискурс не просто является *формой социальной практики*, он также выражает и транслирует смыслы, а значит, может влиять на наши

убеждения об иммигрантах. На современном этапе англоязычный иммиграционный дискурс структурируют правящие социальные структуры, имеющие доступ к дискурсу и социально-экономическим ресурсам и наоборот, сам дискурс вносит вклад в формирование убеждений по отношению к иммигрантам, изменяя, таким образом, существующие социальные отношения. Дискурсы изменяют и укрепляют существующие социальные отношения, навязывая всему, что представляют, «определенную структуру ценностей, социальную и экономическую по своему происхождению» (Fowler, 1991, с. 4).

Арсенал *дискурсивных стратегий и лингвистических механизмов* их реализации, используемых для конструирования англоязычного иммиграционного дискурса, как было показано выше, свидетельствует о его *манипулятивной основе*, так как создание любого текста об иммигрантах основывается на цели формирования отношения к данной социальной группе и представления необходимых фактов в интересах тех, у кого есть власть. Репрезентация иммигрантов означает не просто выражение с помощью языковых приемов их образа, а опосредованное институциональными нормами, языком, стереотипами представление об иммигрантах в сознании адресата. Наличие широкого спектра лингвистических механизмов реализации дискурсивных стратегий обуславливает манипулятивный характер англоязычного иммиграционного дискурса, в частности возможность вуалировать базовую цель достижения и удержания власти.

По своей природе англоязычный иммиграционный дискурс *идеологичен*, так как является формой социальной практики групп, поддерживающих ту или иную идеологию и имеющих общую систему убеждений. Англоязычный иммиграционный дискурс не только отражает процессы конструирования социального порядка, но и способен оказывать на них обратное влияние, позволяет обоснованно ставить вопрос о рекурсивном взаимодействии языковых процессов и властного, в том числе идеологического, производства. Г. И. Мусихин отмечает, что «идеологический дискурс, как правило, формируется на основе стратегии позитивной самопрезентации и негативной презентации чужих» (Мусихин, 2013), способствует производству, воспроизводству и трансформации отношений доминирования.

Поскольку исследуемый дискурс используется во властных целях, то очевидна тенденция к охвату массовой аудитории за счет идеологического противопоставления целевой аудитории иной, такой же массовой, но «чужой» социальной категории. Несмотря на то, что дискурсивная поляризация «мы-они» типична для политического

дискурса, в англоязычном иммиграционном дискурсе такая *самоидентификация* имеют стратегическую направленность («мы – по отношению, в первую очередь, к коренному населению») и исключает других.

Тематика сообщений фокусируется, в основном, на *проблемах социокультурных различий и девиантности*. Большинство тем эксплицитно или имплицитно касаются межличностной, социальной, культурной или экономической угрозы в отношении доминирующей группы со стороны иммигрантов. «Свои» наделяются определенными свойствами, которые позволяют однозначно отличать их от «чужих». Отрицательная репрезентация «других» предполагает гиперболизацию «их» отрицательных характеристик, того, что представляет угрозу для «наш» и «наших» ценностей и преуменьшение, затушевывание «их» положительных характеристик. Положительная самопрезентация, наоборот, заключается в гиперболизации своих положительных действий и эвфемизации своих плохих действий и характеристик. В англоязычном иммиграционном дискурсе оппозиция «свои – чужие» реализуется как эксплицитно, при помощи специальных маркеров, так и имплицитно – в виде идеологической коннотации политических терминов, через тональность дискурса, его подчеркнутую этикетность или анти-этикетность, а также целенаправленный подбор положительной или отрицательной оценочной лексики. «Свои» часто маркируются возвышенной лексикой и торжественно-приподнятой тональностью, в то время как для указания на «чужих» используется сниженная лексика и презрительно-саркастическая тональность» (Шейгал, 2004, с. 153).

Стиль, риторика и другие языковые средства, как правило, передают *критическое отношение к иммигрантам* с акцентом на проблемах, которые «они» имеют или создают. При этом современные нормы толерантности оказывают значительное влияние на умозаключения и оценки, в результате чего смысл общих выводов подвергается значительному смягчению.

В основе лежит не стремление развлечь читающую аудиторию, но *желание аргументировать* свое отношение к проблеме. Приводимые в пример истории служат предпосылками для последующего негативного вывода, например: «Они должны учить язык» или «Правительство должно принять меры».

Иммиграционный дискурс формирует знания, мнения, отношения людей к иммигрантам. Сообщения об иммигрантах, носящие расистский характер, приводят к формированию или воспроизводству предубеждений и стереотипов, которые в свою очередь могут

приводить к формированию системы расистских идеологий или контролироваться ими, а они, соответственно, – воспроизводить расистские тексты, что, в итоге, приводит к дискурсивной репрезентации расизма. «В расистском политическом дискурсе признак этничности стирается, подавляется признаком чуждости. Вследствие этого этнонимы – названия национальных меньшинств – становятся идеологемами, приобретая идеологическую коннотацию «чужой, не наш – враг». Подозрительность, недоверие, страх, ненависть индуцируют оценочную коннотацию враждебности и составляют основу ментальных стереотипов» (Шейгал, 2004, с. 167). Апелляция к стереотипам выступает как своеобразный инструмент власти этнического большинства. Благодаря стереотипам неполноценность «чужого» и исходящая от него угроза становятся настолько очевидны, что не нуждаются в доказательствах.

Заключение

Таким образом, англоязычный иммиграционный дискурс трактуется как коммуникативное событие, как идеологический конструкт по созданию и поддержанию строгой дихотомии между «нашими» положительными и «их» отрицательными качествами, как форма социальной практики, не только отражающей процессы конструирования социального порядка, но и способной оказывать на них обратное влияние. Манипулятивность, сравнительно небольшой круг тем, критическое отношение к иммигрантам, обусловленность реализацией дискурсивных стратегий через определенный набор лингвистических механизмов с целью формирования отношения к иммигрантам в интересах тех, у кого есть власть, являются теми характерными чертами англоязычного иммиграционного дискурса, которые определяют само существование и функционирование данного дискурса. Анализ англоязычного иммиграционного дискурса, идентификация его семантических особенностей представляется весьма продуктивным для оценки риторики исследуемого периода, дает возможность выявить его характерные особенности и сделать выводы о том, что формировавшийся в Европе иммиграционный дискурс стал последствием важнейших политических событий, привлекая к себе внимание всех мировых СМИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- ДЕЙК, Т. А. ВАН. 1989. Анализ новостей как дискурса. In: *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, с. 111 – 160.
- КАСАВИН, И. Т. 2006. Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных. In: *Эпистемология и философия науки*. Т. X, № 4, с. 5 – 17.
- КОЖЕМЯКИН, Е. А. 2010. Дискурсный подход к изучению культуры. In: *Современный дискурс-анализ*. Вып 1, Том 1, с. 10 – 16.
- КОЖЕМЯКИН, Е. А. 2011. Лингвистические стратегии институциональных дискурсов. In: *Современный дискурс-анализ*. Вып 3, с. 62 – 69.
- МУСИХИН, Г. И. 2013. *Очерки теории идеологий*. Москва: Изд. дом ВШЭ.
- ФЭРКЛОУ, Н. 2009. Диалектика дискурса. Пер. Е. А. Кожемякина. In: *Современный дискурс-анализ: электронный журнал*. № 1, с. 117 – 125. <<https://www.twirpx.com/file/237605/>> [11.9. 2019].
- ШЕЙГАЛ, Е. И. 2004. *Семиотика политического дискурса*. Москва: Гнозис.
- DIJK, TEUN A. VAN. 1997. Discourse as Interaction in Society. In: *Discourse as Social Interaction*, vol. 2. London: Sage, pp. 1 – 37.
- FAIRCLOUGH, N. 1997. Critical Discourse Analysis. In: *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, pp. 258 – 284.
- FAIRCLOUGH, N. 2009. A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis. In: *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 162 – 186.
- FOUCAULT, M. 2002. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- FOWLER, R. 1991. *Language in the news: discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
- JÄGER, S., MAIER F. 2009. Theoretical and Methodological Aspects of Foucauldian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis. In: *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 34 – 61.
- LEEUEWEN, T. van. 2009. Discourse as the Recontextualization of Social Practice: A Guide. In: *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 144 – 161.

TENORIO, H. 2011. Critical Discourse Analysis, An overview. In: *Nordic Journal of English Studies*. University of Gothenburg, № 1 (10), pp. 183 – 210.

WEISS, C., WODAK, R. 2003. *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. London: Palgrave Macmillan.

WIDDOWSON, H. 2004. *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.

WODAK, R. 2006. Mediation between discourse and society: assessing cognitive approaches in CDA. In: *Discourse and society*. London: Sage, № 8 (1), p. 181. DOI: 10.1177/1461445606059566

Kontakt:

Doc. Marina Matytcina, PhD.

Lipecká štátna technická univerzita

Fakulta humanitných a sociálnych štúdií a práva

Katedra cudzích jazykov

Ruská federácia

Email: lipmarina@gmail.com

Doc. PhDr. Tatjana Grigorjanová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Email: tatjana.grigorjanova@euba.sk

FRANCÚZSKA IDENTITA A STEREOTYPY OČAMI CUDZINCŮV**FRENCH IDENTITY AND STEREOTYPES THROUGH
THE EYES OF FOREIGNERS***ELENA MELUŠOVÁ***Abstract**

The paper focuses on issues of perception of national identity, stereotypes in French society, from the perspective of foreigners. In the introduction we present the definition of identity, national pride, clarify the question of the need to identify with national identity. The next part is devoted to quotes from political speeches of the first President of the Republic V. Ch. de Gaulle, who speaks about the French nation and about the problems of society through identity. There are typical characteristics of the French nation, which create its stereotypes, illustrated by a poll among foreigners. This creates a mosaic of stereotypes through an external view. By way of illustration, we present a reflection on the psychological consequences of Japanese tourists confusing the ideal and real stereotypes of the French.

Keywords: stereotypes, nation, identity, cultural shock, quotes, definitions, poll.

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na otázky percepcie národnej identity a stereotypov vo francúzskej spoločnosti z pohľadu cudzincov. V úvode uvádzame definíciu pojmu identita, národná hrdosť, objasňujeme otázku potreby stotožniť sa s národnou identitou. Ďalšia časť je venovaná citáciám z politických prejavov prvého prezidenta V. Republiky Ch. de Gaulle, ktorý sa vyjadruje o francúzskom národe a o problémoch spoločnosti cez identitu. Potom nasledujú charakteristiky Francúzov, ktoré vytvárajú ich stereotypy, ilustrované anketou, ako ich vidia cudzinci. Vzniká tak mozaika stereotypov cez pohľad zvonku. Na ilustráciu uvádzame reflexiu o psychických dôsledkoch japonských turistov pri konfúzii ideálnych a reálnych stereotypov Francúzov.

Kľúčové slová : stereotypy, národ, identita, kultúrny šok, citáty, definície, anketa.

Úvod

V súčasnom svete, ktorý sa nesie v znamení integrácie, globalizácie a multikultúrnych spoločností dochádza, najmä v západnom svete, aj k posunu pôvodných stereotypov a presadzovania inej identity. Národná identita ako aj stereotypy sa v každom národe formujú tradíciou, históriou, politickou orientáciou celé stáročia. Vplyvom demografických zmien, imigrácie a s tým súvisiacim prienikom iných kultúr dochádza k postupnému posunu zaužívaných stereotypov, ktoré sú spočiatku len nevýrazné, ale pokiaľ sa masívny prílev nových identít nezastaví a počtom by prevýšili pôvodné národné identity, dôjde k zlomu a tieto sa zmenia. Pritom sa dlhodobo kumulujú problémy najrôznejšieho druhu – od ekonomických, cez integrovanie iných kultúr, rasovú neznášanlivosť, tvoria sa nové zákony, demokratickejšie, na ochranu ľudských práv, atď. Podstatou interkultúrnych rozdielov sa stáva rozdielnosť stereotypov a národných identít.

Cieľom príspevku je analyzovať typické charakteristiky Francúzov v súvislosti s javmi spoločenského a demografického charakteru, ktoré vplývajú na formovanie národnej identity. Vychádzame pri tom z citácií známych osobností politického života, ako aj z prieskumov ankety urobenej na náhodnej vzorke respondentov - cudzincov, študujúcich alebo pôsobiacich v Paríži. Pracujeme predovšetkým s komparatívnou a analytickou metódou, ktorá najlepšie umožňuje pochopiť trend vývoja stereotypov a národnej identity Francúzov. Tieto analýzy bolo možné urobiť aj vďaka mojej osobnej skúsenosti počas môjho pracovného pôsobenia v Paríži.

V európskom kontexte sa alarmujúcim faktorom ukazuje stret dvoch fenoménov: ekonomického a kultúrneho. Ekonomický fenomén súvisí so všeobecnou ekonomickou krízou a kultúrny s národnou identitou, ktorá sa modifikuje v dôsledku politických, demografických a imigračných okolností. V súčasnosti je otázka stretov dvoch identít najmä vo francúzskych metropolách natoľko vážna, že odborníci - politici, sociológovia, psychiatri riešia problémy právneho, sociálneho, psychického, politického, náboženského charakteru, vyplývajúce z rozdielneho vnímania národnej identity. Niekedy sa hovorí o rasizme, národnostnej a náboženskej neznášanlivosti, sociálnej nespravodlivosti, ľudských právach, kultúrnom šoku. Na nebezpečenstvo ohrozenia národnej identity vyplývajúce z politiky a imigrácie upozorňoval koncom 50-tych rokov generál Charles de Gaulle.

Citáty generála Charlesa de Gaulla týkajúce sa identity Francúzov sú všeobecne známe, často sa citujú, aj keď dnes sa považujú často za kontroverzné:



Preklad textu na obrázku (Elena Melušová, ďalej len EM): *Sme predsa len predovšetkým európsky národ, bielej rasy, gréckej a latinskej kultúry a kresťanskej viery.*

C'est très bien qu'il y ait des Français jaunes, des Français noirs, des Fran-

*çais bruns. Ils montrent que la France est ouverte à toutes les races et qu'elle a une vocation universelle. Mais à condition qu'ils restent une petite minorité. Sinon la France ne serait plus la France. Nous sommes quand même avant tout un peuple européen de race blanche, de culture grecque et latine, et de religion chrétienne ... Vous croyez que le corps français peut absorber dix millions de musulmans, qui demain seront peut-être vingt millions et après-demain quarante ? Si nous faisons l'intégration, si tous les Arabes et les Berbères d'Algérie étaient considérés comme Français, comment les empêcherait-on de venir s'installer en métropole alors que le niveau de vie y est tellement plus élevé ? Mon village ne s'appellerait plus Colombey-les-Deux-Églises, mais Colombey-les-Deux-Mosquées ! ».*¹ (Peyrefitte, 1994) (Preklad EM): *Je veľmi dobré, že sú Francúzi žltí, Francúzi čierni, Francúzi hnedí. Ukazujú, že Francúzsko je otvorené všetkým rasám a že má svetové poslanie. Ale za podmienok, že zostanú malou menšinou. Ak nie, Francúzsko nebude viac Francúzskom. My sme predovšetkým európsky národ bielej rasy, gréckej a latinskej kultúry a kresťanskej viery. ... Veríte, že Francúzsko môže absorbovať desať miliónov moslimov, ktorých bude zajtra možno dvadsať miliónov a pozajtra štyridsať? Keby sme urobili integráciu, keby všetci Arabi a Berberi z Alžírsko boli považovaní za Francúzov, prišli by sa usadiť sa v hlavnom meste, kde životná úroveň je omnoho vyššia, zabránili by ste im v tom? Moja dedina by sa nevolala Colombey-dvoch- kostolov, ale Colombey- dvoch- mešít.* Takéto, skôr literárne citácie, odrážajúce myšlienky Ch. de Gaulla, možno nájsť v „Les Mémoires d'espoir“ (1970). (Spomienky nádeje)

Výklad kľúčových pojmov: národná identita a stereotypy

Viacere zdroje² uvádzajú definície identity ako javu, ktorý umožňuje diferencovať, a to bez konfúzie a bez možnosti zámeny. Národnú

¹ Charles de Gaulle, rapporté par Alain Peyrefitte (1994).

² Dictionnaire politique, Toupie.org, Wikipédia.com,

identitu ako aj stereotypy zas vytvára pocit, ktorý je vlastný všetkým osobám, vytvárajúcim jeden národ. Identita teda označuje všetky typické znaky osôb, patriace do toho istého národa. Medzi najvýznamnejšie kritériá patrí história, kultúra, jazyk, náboženstvo a územie, ale tiež systém hodnôt, ktoré sa prejavujú vo vzájomnom kontakte medzi príslušníkmi národa.

Slovenská akadémia vied v apríli 2010 uverejnila výsledky zo svojho dlhodobého výskumu *Prognóza rozvoja Slovenska*, kde sa národná identita charakterizuje ako „*fenomén, ktorý »zahŕňa spoločnú historickú skúsenosť a pamäť, kontinuitu tradície a integráciu komunity založenú na spoločnom jazyku. Jej prostredníctvom sa formuje solidarita a pocit spolupatričnosti k danému spoločenstvu*“ (Melušová, 2010). Národ je najviac hrdý na svoju kultúru, históriu, svoju tradíciu, pripomína si slávne osobnosti, stavia pomníky a pamätné miesta. Malé deti v škôlke vo Francúzsku sú denne vedené k obdivu a pýche na svoju minulosť, na pamiatky, na svoje prírodné krásy, na osobnosti zo svojej histórie. Meno Napoleona pozná každé 5-ročné dieťa. Národnú hrdosť nasávajú od malička a milujú svoju krajinu. Malý 4-ročný Slováčik, ktorý bol včlenený do takéhoto kolektívu hrdých malých Francúzov zrazu zneistel keď zistil, že on tam asi nepatrí. Nevedel, kam sa má začleniť, kládol otázky, kto on je, kam vlastne patrí, keď hovorí aj iným jazykom. Rád by patril medzi nich, kde sú všetci hrdí na svoju vlasť, reč, históriu, pamiatky, výrobky, v tejto krajine sa ešte stále nosí ”čo je francúzske, je dobré”. Tento malý chlapec by im rád ukázal, že aj on so svojim jazykom niekde patrí, že nie je od nich horší, najradšej by patril na obidve strany. Dá sa to? Dieťa už od malička pociťuje niečo ako národná identita, potrebuje mať pocit stotožnenia sa, byť pyšný na svoje prostredie. Ak niekto tvrdí, že nepotrebuje pocit národnej identity, že mu stačí byť Európanom, tak má svoj vnútorný problém, asi sa hanbí za svoj pôvod, nie je mu milé, ak ho druhí stotožňujú s niečím, čo v ňom od malička nepestovali (Melušová, 2010).

Stereotypy charakterizujú spoločné spôsoby vystupovania, chovanie, reagovanie na rôzne podnety, spôsob diskutovania, tolerancie, poslušnosti, spôsob stolovania, gastronómie, vzdelávania, uvažovania... Jednotlivci vytvárajú spoločnosť, národ, ktorý sa vyznačuje určitými spoločnými charakteristickými prvkami, vytvárajúcimi jeden celok, čiže fenomén národnej identity.

Stereotypy Francúzov

Podľa niektorých zdrojov (Yapp, Syrett, 2008), sa Francúzi javia niekedy veľmi humorní, ale niekedy až xenofóbni. Podľa nich existuje francúzska identita a identita tých druhých. Identita sa u nich prejavuje v akomsi vnútornom presvedčení, že všetko, čo robia, je vynikajúce. Sym-

patické je pritom to, že oni nami, ako inými národnosťami, nepohrdajú, len nás ľutujú, že nie sme tiež Francúzmi. Ich spoločnými ideálmi a métami sú sila, sláva a vlasť. Všetci sú hrdí, že ich krajinou je Francúzsko. Iné národy ich vidia ako zmyselných ľudí, ktorí sa často objímajú a bozkávajú, dokonca aj tam, kde si iní iba podajú ruku. Veľmi im záleží na forme, ako čo vyzerá, dokonca aj malý zákusok, ktorý si kúpite, predavač priam rituálne vloží do škatuľky a previaže mašličkou. Vy ste potom schopní ho potom rýchlo na ulici zjesť. Francúzi sú vo všeobecnosti extroverti, sebaistí, milujú oslavy, svadby, festivaly, výstavy, hostiny. Radi si vyjdú na prechádzku, stretnú sa s priateľmi a nikdy neobídu kaviarničku s mini stolíkmi, natlačení jeden pri druhom, aby si vypili svoje espresso, alebo dali pohár piva. Aj keď sú nahnevaní, navonok sa snažia vyzerat' a vystupovať vždy perfektne a sebaisto. Sami seba vidia ako jediný naozaj civilizovaný národ. V časoch rozdeleného sveta na socialistický a kapitalistický sa neváhali cudzinca z východného bloku socialistických krajín opýtať napríklad aj to, či šaty, ktoré máte na sebe, vám pred cestou na Západ zapožičal štát, prípadne, či u nás všetci chodia v ľudových krojoch. Mnohí mali a niekedy aj dodnes majú pocit, že sú ako keby predurčení na úlohu „mesiášstva“, viest' a povznášať tých, ktorí prichádzajú z „ostatného“ sveta. Považujú sa za „expertov“ vo všetkom, čo je dôležité a ak sa náhodou necítia byť v niečom „expertmi“, tak na tom nezáleží. Keďže Francúzi vyhrali takmer všetky bitky, do ktorých sa pustili, nevedia dosť dobre pochopiť, prečo Angličania jednu stanica v Londýne pomenovaná *Waterloo*. podľa bitky, ktorú prehrali.

Ako vidia Francúzov iné národy

Podľa iných národov najväčší problém s Francúzmi je v ich bezzádavosti.³ Vyplýva to aj z toho, že si dosť dobre neuvedomujú, že Francúzi sú vcelku zásadoví, ale len v prípade, ak ide o ich vlastné záujmy. Napríklad ak vlak mešká, budú sa veľmi ospravedlňovať a odškodňovať cestujúcich, ale na druhej strane, je sprievodca schopný vám zavrieť dvere pred nosom, ak sa snažíte stihnúť vlak. Poriadok je poriadok. A ako by si priali aby ich videli ostatní? Tento problém nemajú, to ich vôbec nezaujíma, čo si o nich ostatní myslia. Čím väčšie mesto, tým je väčšia ľahostajnosť v tomto smere (Yapp, Syrett, 2009).

Pokiaľ ide o ich chovanie, milujú kódexy, pravidlá. Všetko, na čom im záleží, by sa malo uskutočňovať správnym spôsobom a v správnom čase, ale čo sa im nepáči, možno ignorovať, pretože to považujú za maličkovnosť ako parkovanie, zákaz fajčiť, hygienu a pod. Rodina je pre nich tradične veľmi dôležitá a sú na ňu pyšní, hlavne na svoje deti. Majú radi

³ Xenofobní pruvodce Francouzi

kompletnú rodinu zloženú z viacerých generácií, ktorá sa schádza pri rôznych príležitostiach. Deti sú od malička povzbudzované, aby vyjadrovali svoje myšlienky a názory. Cudzinci ich vnímajú na pohľad ako „anjelikov“ ale podľa chovania, keď ich nikto nevidí, ako „čertov“. Starších členov svojej rodiny si Francúzi vážia, prevláda tradičný spôsob udržiavania pospolitosti rodiny. To, že sa osobne starajú o svojich vlastných starých rodičov, im pripadá celkom prirodzené. Pokiaľ ide o chovanie sa Francúzov, sú vnímaní cudzincami tak, že skákať druhým do reči sa im nezdá nezdvorilé, ale naopak, že výmenu názorov považujú za zaujímavú a radi sa na nej zúčastňujú. Bežné vety na začiatku rozhovoru ako „*ako sa máte, čo robíte, čím sa živíte, koľko zarábate, ste ženatý, máte deti ...*“ im pripadajú nevhodné a odmietajú ich s tým, že *do toho nikomu nič nie je a každý nech sa stará o seba*. Radi hovoria o umení, kultúre a hlavne o politike. Pre Francúzov je typická reč tela. Ich ruky pri rozhovore nikdy nie sú bez pohybu. Dokresľujú myšlienkam tvar, veľkosť a tiež odzrkadľujú stav mysle. Pri reči používajú všetky časti tela, hlavne ruky, oči pery, plecia. Francúzi sú považovaní za spoločenských ľudí, ale majú radi aj svoje súkromie. Strážia si chvíle meditácie, rodinných rozhovorov alebo právo byť sám v bare a pozerat' do pohárika. V chovaní udržiavajú isté pravidlá a trvajú na tom, že isté veci sa na verejnosti nerobia. Napríklad muži sa na ulici nečešú, ženy sa nešminkujú. Veľmi dôležité sú pre nich vzájomné pozdravy. V práci sa s každým zvitajú, podajú si ruky, ak sú blízkymi priateľmi, pobožkajú sa na líce. Je pri tom dôležité zapamätať si, s kým ste si už ruku podali, pretože opätovné podanie ruky pokladajú za nezdvorilé, ako keby si prvýkrát jeden druhého poriadne nevšimol.

Francúzi sa môžu javiť iným ako snobi. Na jednej strane majú zmysel pre moderné veci, vynálezy, radi sa pohrávajú s myšlienkami ako demokracia, architektúra, prijímú všetko, čo je práve moderné ako oblečenie, filmy a iné veci, ale to „najnovšie“ netrvá dlho, potom hľadajú niečo novšie. Všetko najnovšie je pre nich dôležité a prejavujú pre to aj patričné nadšenie. Radi filozofujú, pretekajú sa v duchaplných reakciách, a hlavne sú si vedomí svojej pozície v spoločenskej hierarchii. Vzhľadom na to, že „vynašli“ buržoáziu, je správne, že im slúži ako príklad. Buržoázia pre nich znamená životný štýl, páči sa im na nej spoľahlivosť, kontinuita života. Nepáči sa im ich nedostatok zvedavosti a váženosť. Dokonca aj vlastnú buržoáziu rozdeľujú do rôznych stupňov: „*grande bourgeoisie, bonne bourgeoisie, petite bourgeoisie*“. Tá prvá skupina sa chápala ako dobrá rodina, ktorá hrala významnú úlohu vo francúzskej minulosti, ale tou poslednou skupinou „*petite bourgeoisie*“ sa vo všeobecnosti pohŕda, už len preto, že v slávnej minulosti Francúzska nezohrala žiadnu úlohu a je málo pravdepodobné, že bude raz hrať významnejšiu úlohu v budúcnosti. Rozlíšiť však

jednu skupinu od druhej, je veľmi ťažké. Vtipnú definíciu nájdeme u autorov Nick Yapp a Michael Syrett: „Grande bourgeoisie“ (veľká buržoázia) sa vždy a za každých okolností dokonale oblieka, ale s nikým, okrem svojej triedy, nerozpráva. „Bonne bourgeoisie“ (stredná buržoázia) je trieda, ktorá sa vždy, za každých okolností dokonale oblieka a rozpráva sa s každým. Príslušníci „petite bourgeoisie“ (malá buržoázia) sa dokonale obliekajú a hovoria iba vtedy, keď sa sťažujú. Je lepšie ich nenazývať „buržujmi“, aby sa neurazili, pretože by si mohli myslieť, že nerozlišujeme jednotlivé stupne a dávame všetkým na jednu úroveň.

Francúzsky snobizmus je pri tom všetkom akceptovateľný vďaka tomu, že je založený na vycibrenom vkuse. Tí bohatí dávajú svoje bohatstvo len málo najavo. Nosia tmavé obleky, majú tmavé autá, nechodia verejnou dopravou, uprednostňujú pokojné, tiché letoviská. Tí bohatí sa nevysmievajú tým, ktorí si nemôžu dovoliť všetko, čo je najlepšie, ale predstierajú, že im nerozumejú.

Francúzi z pohľadu rôznych cudzincov. (anketa)

Podľa prieskumu rôznych profesií a národností, ktorí sa učili po francúzsky, uverejnenom na internete pod názvom: *Le regard de l'autre*, možno porovnať viaceré charakteristiky Francúzov tak, ako ich vnímajú iní.⁴ Z nasledujúcich reakcií opýtaných si možno utvoriť všeobecné stereotypy Francúzov:

Francúzi jedia veľa chleba, šalátu, syra... (čínska študentka)

Francúzi sú veľmi nedôverčiví, hlavne čo sa týka peňazí. Skôr než kúpiť, podrobne chcú všetko o produkte vedieť, nechcú sa nechať dobehnúť, a napokon, po dlhom uvažovaní aj tak nič nekúpia... (Bankog, obchodník).

Francúzi sú ironickí, často sa za chrbtom vysmievajú z druhých, často si uťahujú z fyzických nedostatkov druhých, čo nie je pekné... (Austrália, študentka).

Francúzi radi diskutujú, rozprávajú, niekedy donekonečna (Švédsko, študent).

⁴ Le regard de l'autre:

<http://www.hku.hk/french/dcmScreen/lang2043/regard.htm>

Sú prirodzení, a vo všeobecnosti jednoducho elegantní, podobne herci v televízii. U nás v Amerike je to ako keby každý práve vyšiel od kaderníka... (Američan, manekýn).

Francúzi sú veľmi zvedaví, na všetko sa pýtajú. Vo Francúzsku všetci musia mať na všetko svoj názor: na politiku, kultúru, udalosti... (Japonsko, študentka)

Vo Francúzsku sa zriedkavo hovorí o peniazoch. Ak ste na návšteve a opýtate sa na cenu pohovky alebo DVD, šokujete hostiteľov (Hongkong, študentka).

Francúzi sú troche individualisti, nehovoria s vami spontánne, na večierkoch ostávajú v malých skupinkách, trvá dlho, aby ste sa integrovali medzi nich... (Brazília, umelkyňa).

Francúzi sú veľmi milí, najmä dievčatá... (Ghana, novinár).

... ak pôjdete do Francúzska, hovorte s Francúzmi po francúzsky, bude pre vás oveľa ľahšie spriatelieť sa a budú vás obdivovať, pretože francúzština nie je ľahká... (Nemecko, profesor).

Francúzi sú formálni pri pozdravoch: podajú ruku, poboškajú sa, pozdravia sa, chcú vedieť, kedy sa znova uvidíte, vždy povedia „chcel by som s vami niekedy zísť na obed“, ale potom sa nikdy neozvú... (Amerika, herečka).

Francúzsko, Paríž, sú fantastické, dobre stolujú, sú milí, alebo menej milí, a majú chyby ako všetci – sú troche šovinisti (Belgicko, obchodníčka).

Bola som dosť šokovaná vzťahmi medzi mužmi a ženami vo Francúzsku. Pred svadbou môžu spolu žiť a dokonca mať deti! Ženy sú oveľa slobodnejšie ako u nás. Povedia bez váhania čo si myslia. Raz prišiel ku mne na návštevu jeden chlap a keď si sadol na moju posteľ, zdalo sa mi to šokujúce (Kórea, študentka).

Pre mňa sú Francúzi oveľa chladnejší ako u nás. Mal som s tým problém. V Taliansku sú ľudia usmievavejší, trpezlivejší. U nás sa môžete len tak bezcieľne prechádzať, vo Francúzsku ľudia majú vždy nejaký cieľ. Ist' do kina, na oslavu... (Taliansko, hudobník).

Oproti našej krajine je Francúzsko menej organizované, je tam viac flexibility, čo u nás prakticky neexistuje. Vo Francúzsku sa všetko môže zmeniť v poslednej minúte. Mám pocit, že Francúzi neberú veci tak vážne ako my Rakúšanovia. Vždy si ponechávajú trochu odstup a troche irónie (Rakúsko, študent).

Z takejto rôznorodej vzorky možno poukázať na isté zaužívané stereotypy Francúzov tak, ako sú vnímané v kontakte s cudzincami.

Kultúrny šok : negatívny alebo pozitívny.

V nie veľmi dávnom období, sa v Paríži prejavil kultúrny negatívny šok, takzvaný « parížsky syndróm ». Týkal sa špeciálne Japoncov, ktorí prichádzali do metropoly na rôzne misie, pobyty, stáže, aj ako turisti, vyzbrojení vedomosťami, fotoaparátmi, knihami o kultúre, histórii, pamiatkach.... Prichádzali s naštudovanými vedomosťami o tomto meste, na základe ktorých si vytvárali iba pozitívne očakávania na stretnutie s vysokou kultúrou a sympatickými ľuďmi. Všetko vedeli z kníh až na jedno: Nepoznali skutočnú realitu súčasného mesta. Prichádzali bez relevantných informovaní o záporných javoch tohto veľkomesta. Poznali identitu súčasného národa cez kultúrnu, vedu, reprezentované pamiatkami, históriou, školstvom, ale neboli informovaní o negatívach tohto mesta. Pokiaľ ide o kultúru správania sa, poznali všetko pozitívne, ale neboli prichystaní stáť zoči-voči javu, ktorý sa v ich krajine takmer nevyskytuje. V našom prípade išlo o nečakané stretnutia sa s malými zlodejíkmi v metre, na ulici, o čistotu, neprofesionálne služby v hotelových a reštauračných zariadeniach, v obchodoch so suvenírmi, ktorých je všade nespočetné množstvo. Japonci boli prekvapení tiež prílišnou kozmopolitnosťou mesta, čo by však nebol veľký problém. Ten nastal v momente interakcie, ktorá je úplne iná ako oni očakávajú. Paríž – podľa ich predstáv, to je romantické mesto lásky, módy, glamour, vybraného správania sa, služieb na úrovni, na ulici len dobre oblečení ľudia, najviac podľa poslednej módy všetkých štýlov, v reštaurácii len usmiate ochotní profesionálni čašníci, jedlo a nápoje servírované v „deco“ súpravách, obsluha rýchla, všímavý personál... a do takého mesta, podľa ich predstáv, už vôbec nezapadajú žobráci, bezdomovci nachádzajúci sa aj na tých najvychýrenejších bulvároch, nehovoriac o nevšimavých obchodníkoch, recepcných, či čašníkoch. Je to ilúzia, ktorá v realite, okrem vybraných špičkových podnikov, neexistuje. Japonský hosť, či študent, ktorý zotrúva v meste dlhšiu dobu, je prekvapený do takej miery, že psychicky len veľmi ťažko unesie takúto odlišnú negatívnu skúsenosť a podľa štatistík až 24% z nich končí na psychiatrii, alebo musí byť predčasne repatriovaná do

vlasti. Dôvodom ich psychického zrútenia a depresie je priveľký negatívny kultúrny šok (Melušová, 2010).

Záver

Príspevok ponúka citácie a myšlienky o národnej identite, o stereotypoch Francúzov, predstavy cudzincov ako oni vnímajú Francúzov, na základe čoho sa vytvárajú isté stereotypy národa ako celku. Národná identita aj stereotypy, ktoré sa vytvárajú v dôsledku politického aj spoločenského diania dlhodobým formovaním, prijímaním zákonov, môžu v konečnom dôsledku posúvať charakteristiku národa v intenciách demografických, spoločenských, kultúrnych či náboženských. Príklady stereotypov, vytváraných podľa vnímania cudzincami, možno využiť ako podnety pre definovanie charakteru národa. V pedagogickej praxi sa takéto informácie môžu využívať na hodinách interkultúrnej komunikácie, či ako motivácia pre rôzne konverzačné témy na hodinách všeobecného jazyka. Zaužívané stereotypy národa sa postupne menia, dochádza k ich posunu vplyvom spoločenských aj politických udalostí. Súčasná realita spolužitia multikultúrnych spoločenstiev na jednom spoločnom území sa ukazuje v západných veľkomestách Európy dvojsečná. Na jednej strane je prejavom vysoko demokratickej, sociálne rozvinutej spoločnosti, na druhej strane je príčinou konfliktných stretov v dôsledku nerešpektovania nerovnakých kultúrnych stereotypov a identít. Opatrenia francúzskej vlády pri riešení problémov, ktoré vznikli práve v dôsledku prenikania iných identít na francúzske územie sa stáva jedným z hlavných problémov súčasnosti s ďalekosiahlymi následkami.

V snahe predchádzať takýmto problémom sa hľadajú teórie o inakosti, o princípoch spolunažívania v mnohonárodnostnej spoločnosti. Odborníci i študenti sa učia o interkultúrnej komunikácii, spoznávajú jednotlivé národné identity, stereotypy, učia sa ich rešpektovať a nepotláčať. Príkladom takéhoto prístupu je práve Francúzsko, kde sa demokracia pestuje od Francúzskej revolúcie, deti sa už od materskej školy vychovávajú k rešpektovaniu iných kultúr a národov. Francúzi sú potom ochotnejší akceptovať neochotu recipacity zo strany krajiny cudzincov- imigrantov, pod čím treba rozumieť, že to, čo si imigranti môžu dovoliť vo Francúzsku, nemohli by si Francúzi dovoliť v ich krajine. Francúzi sú si vedomí tohto javu a na vysvetlenie a ospravedlnenie tejto disproporcitivity na akademickej pôde argumentujú tým, že sú „o krok dopredu“, chcú byť „príkladom“ pre demokraticky aj ekonomicky „menej rozvinuté krajiny“. Vážny problém nastane, ak sa cudzia identita od začiatku separuje, ak nemá záujem integrovať sa do prijímajúcej spoločnosti a navyše, začne všade presadzovať svoje stereotypy.

LITERATÚRA

DE GAULLE, Ch. 2009. *Citations du général De Gaulle*. Paris.

DE GAULLE, Ch. 1970. *Mémoires d'Espoir*. Tome 1, Plon, Le renouveau 1958 – 1962, s. 181 – 182.

MELUŠOVÁ, E. 2010. Percepcia slovenskej a francúzskej identity. In: *Kultúra ako fenomén národnej identity*. Paris. PEYREFITTE, A. 1994. „C'était de Gaulle“, zväzok 1, Alain Peyrefitte, éditions de Fallois/Fayard, s. 52.

YAPP, SYRETT, 2009. *Xenofobmi pruvodce Francouzi..* Oval projects, 2008. Nakladatelsví XYZ, s. r. o.

Kontakt:

PhDr. Elena Melušová, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románских a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

Email: elena.malusova@euba.sk

PES V SLOVENSKEJ A ŠPANIELSKEJ FRAZEOLÓGII**DOG IN THE SLOVAK AND SPANISH PHRASEOLOGY***NINA MOCKOVÁ***Abstrakt**

Pes je zviera, ktoré od nepamäti zohrávalo dôležitú úlohu v živote ľudí. Cieľom predloženého článku je preto analyzovať frazeologické jednotky v španielskom aj slovenskom jazyku, ktoré obsahujú slovo "pes". Dané frazémy skúma prostredníctvom kognitívnej analýzy. Všíma si najčastejšie konotácie frazém so slovom "pes" v oboch jazykoch, porovnáva a kontrastuje ich medzi danými jazykmi, ale aj so všeobecnými konotáciami tohto zvieraťa v ľudskom vnímaní.

Kľúčové slová: pes, frazeológia, španielčina, slovenčina, jazyk, konotácia

Abstract

Dog is one of the animals which always have played a significant role in the human live. The present paper aims to analyse the idioms with the word "dog" in Spanish and Slovak language. The analysis is done from the point of view of the cognitive analysis. It focuses on the most frequent connotations of such idioms in both languages, compares and contrasts them within the two languages, as well as within the universal connotations of the dog along the History.

Keywords: dog, phraseology, Spanish, Slovak, language, connotation

Úvod

Pes je zviera, ktorému patrí významné miesto po boku človeka prakticky od nepamäti. Je jedným z prvých zvierat, ktoré človek dokázal domestikovať pre svoje účely už v neolite, čiže pred asi 10 000 rokmi. Spočiatku psy slúžili na stráženie ľudských obydľí alebo dobytku, v neskorších etapách boli neodmysliteľnými pomocníkmi pri love divej zveri. V modernejších dobách sa psy začali nasadzovať, aby pomáhali požiarnikom, policajtom či vojakom. Asi najmladším „povolaním“ psa je jeho využitie ako asistenčného psa napr. pre nevidiacich alebo v rámci kanisterapie. A napokon, pes je stále najbežnejším domácim miláčikom.

Z tohto tisícročného vzťahu medzi človekom a psom vznikla aj fráza známa snáď vo všetkých jazykoch: pes je najlepší priateľ človeka.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti nie je preto náhoda, že slovenčina i španielčina (ale aj iné jazyky) sú bohaté na ustálené lexikalizované spojenia, ktoré vo svojej štruktúre obsahujú práve lexikálny prvok „pes“ („perro“). Najproduktívnejšie sú denominatívne jednotky, ktoré pomenúvajú jednotlivé plemená. Širokú škálu takýchto jednotiek nájdeme v rámci vetvy poľovníckych plemien, keďže, ako je dobre známe, poľovačky patrili najmä od stredoveku medzi obľúbené kratochvile kráľov a zámožných pánov v celej Európe, čiže rovnako na území dnešného Slovenska i Španielska. Poľovačky boli stáročia rovnako obľúbeným námetom mnohých maliarov. Steny v hradoch a zámkoch zdobia obrazy s panovníkov v kontexte poľovačky, pričom na väčšine z nich figurujú aj psy. Tento rozmach sa utlmil až v druhej polovici 20. storočia, kedy v Európe vstúpili do platnosti zákony zakazujúce voľný lov určitých druhov zveri, ktorá sa ocitla na zozname ohrozených.

Mnohé plemená boli vyšľachtené špeciálne na lov istej zveri, podľa čoho dostali aj názov. Z formálneho hľadiska majú takéto denominatívne lexikálne jednotky v slovenčine syntaktickú konštrukciu „adjektívum + substantívum“ (*írsky vlkodav*, *nemecký prepeličiar*) (Tichá, Tichý, 2003) a v španielčine „substantívum + adjektívum“ (*perro lebré*, *perro perdiguero*) (Diccionario de la Real Academia Española, 2014).

Slovenská a španielska frazeológia

Frazeologické zvraty tvoria pevnú súčasť každého jazyka a odrážajú spôsob života, práce, myslenia národa a jeho spoločenskokultúrne súvislosti a tvoria špecifickú kategóriu v rámci charakteristiky daného národa (Trup, Bakytová, 2017, s. 7). Preto, ovládať dobre jazyk (rodný aj cudzí) znamená ovládať tieto frazeologické spojenia, teda rozumieť im v kontextoch a podľa situácie ich vedieť aj adekvátne používať (ibid., 2017).

Najstaršie a najpočetnejšie komunity boli roľnícke, hospodárske, späté s vidieckym spôsobom života. Preto aj vo frazeológii rôznych jazykov nájdeme početné spojenia, odrážajúce práve takýto spôsob života našich predkov. Výrazy pochádzajúce z vidieckeho spôsobu života tvoria jadro frazeologického repertoáru. Fenomény, ktoré vplývali na vývoj národov, boli v mnohých ohľadoch rovnaké alebo príbuzné, vďaka čomu existujú vo frazeológii spojenia, ktoré vyjadrujú takzvané univerzálne pravdy. Sú to frazémy, ktoré nájdeme zastúpené vo frazeológii skoro každého jazyka a ich význam je vyjadrený buď rovnakou formou, alebo sa líšia v motivácii. Na druhej strane, na Slovákov a Španielov vplývali aj fenomény úplne odlišné, vzhľadom na geografické odlišnosti krajín a historické súvislosti. Preto vo

frazeológii každého jazyka nájdeme aj frazémy, ktoré sa v iných jazykoch nevyskytujú.

V slovenskej lingvistike je frazeológia chápaná ako disciplína na spoločnej osi s lexikológiou, syntaxou, morfológiou, štylistikou, etymológiou a fonetikou (Škultéty, 1991, s. 9). Podľa metód skúmania predmetu existuje historická a komparatívna frazeológia. Skúma všetky aspekty frazém, a tie môžu byť na úrovni slova alebo vety, idiomatické alebo neidiomatické (Ďurčo, 1995). Viacerí súčasní španielski lingvisti sa prikláňajú k názoru, že frazeológia je relatívne autonómna jazykovedná disciplína, nielen súčasť lexikológie, hoci ju od nej nemožno úplne oddeliť. Frazeológiu teda chápú nie ako disciplínu v opozícii ostatných jazykových disciplín, ale ako relatívne autonómnou disciplínu, v rámci ktorej sa riešia aj otázky súvisiace s morfológiou, syntaxou, lexikológiou, sémantikou, pragmatikou, ale aj socio a psycholingvistikou (Ruiz Gurillo, 1997, s. 39). Slovník Španielskej Kráľovskej Akadémie (DRAE) definuje frazeológiu nasledovne: „časť lingvistiky, ktorá študuje frázy, príslovia, modizmy, porekadlá a iné čiastočne alebo úplne ustálené syntaktické celky“ (DRAE, 2014).

Základnou jednotkou predmetu výskumu frazeológie je frazeologická jednotka, frazeologizmus, frazéma a pod., ktorú Mlacek definuje ako „ustálená kombinácia slov, pre ktorú je charakteristický metaforický význam a nerozložiteľnosť ako významu tak expresívnosti“ (Mlacek, 1976 in Ulašin 2003, s. 110). Podľa Škultétyho „základná jednotka predmetu štúdia frazeológie je ekvivalentná slovu, lexikalizovaná, má metaforický význam, je doslovne nepreložiteľná, idiomatická, sémanticky stabilná, má výrazový a emočný potenciál a používaním časom fosilizovala“ (Škultéty, 1991, s. 25). Škultéty zároveň priznáva, že pre komplexnosť predmetu štúdia frazeológie je ťažké definovať presne jej základnú jednotku, čo potvrdzuje aj český lingvista Čermák, keď hovorí, že neexistuje definícia, ktorú by sme mohli nazvať globálna, ktorá by bola aplikovateľná na všetky typy frazém, a to kvôli ich formálnej a funkčnej komplexnosti (Čermák, 2007, s. 83). V španielskej lingvistike sa definície jednotlivých odborníkov približne zhodujú v tom, že ide o lexikálne jednotky tvorené z dvoch a viac slov, ortograficky autonómne, pre ktoré je charakteristická vysoká frekvencia používania a spoluvýskytu ich komponentov; sú inštitucionalizované v rámci ustálenosti a sémantickej špecifikácie; sú idiomatické a rozlišujú sa mierou, v akej sú všetky tieto črty zatúpené v jednotlivých typoch frazém, ktoré môžu byť na úrovni jednoduchej vety alebo súvetia, ale aj na úrovni slova alebo syntagmy (Corpas Pastor, 1996, s. 20).

Ciele, metódy, hypotézy

Na počiatku výskumu sme aplikovali metódu excerpcie, vďaka ktorej sme z lexikografických zdrojov (slovníkov) vyextrahovali slovenské a španielske frazeologizmy s prvkom „pes“/“perro“. Pomocou metódy selekcie sme vyselektovali jednotky relevantné pre náš výskum: museli byť do určitej miery idiomatické a musel byť zachovaný obraz psa, teda sme nezaradili jednotky čisto denotatívneho charakteru (názvy plemien psov a botanické termíny) ani spojenia, kde slovo „perra“ v španielčine zodpovedalo označeniu drobných mincí. Zároveň sme sa sústredili len na frazémy európskej španielčiny.

Takto sme získali spolu 78 výrazov, 41 slovenských a 37 španielskych. Slovenské frazémy pochádzajú zo slovníkov: *Malý frazeologický slovník* (MFS), *Slovník slovenského jazyka* (SSJ) y *Krátky slovník slovenského jazyka* (KSSJ) a španielske zo slovníkov: *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) y del *Diccionario de uso de María Moliner* (DUE).

Naším hlavným cieľom je preskúmať existenciu systematických mechanizmov podieľajúcich sa na tvorbe frazeologizmov s lexikálnym prvkom „pes“/“perro“ v slovenskom i španielskom jazyku na úrovni mentálnych konceptov (Lakoff, Johnson, 1991, 39). V súlade so stanovenou metódou kognitívnej analýzy sa pridrižujeme modelov, ktoré v tomto smere navrhli súčasní španielski frazeológovia Pamies a Iñesta. Podľa nich sme klasifikovali nami zozbierané frazémy podľa pojmov, ktoré vyjadrujú do pojmových, resp. sémantických polí, z ktorých sme odvodzovali takzvané ikonické modely, čiže obraz, aký v nás evokujú. Následne môžu byť rozdelené na archemetafory (*Náš preklad z pôvodného španielskeho termínu archimetáfora (z gr. arché = počiatok), čiže prvotná schematická reprezentácia obrazu konkrétnych metafor. V rámci španielskej frazeologicko-metaforickej taxonómie ide o trojstupňovú schému na úrovni metajazykovej konvencie: ikonický model (modelo icónico) > archemetafora (archimetáfora) > konkrétna metafora (metáfora particular). Ide o medzistupeň medzi kategóriou ikonických modelov a konkrétnych metafor*). (Pamies, 2002, p. 12).

V našej analýze uvádzame len kategóriu sémantických polí, zdefinovaných na základe významu jednotlivých frazém v oboch jazykoch (Pamies, Iñesta, 2002, s. 88 – 89). V rámci prehľadnosti sme vynechali delenie na ikonické modely a archemetafory, vzhľadom na komplexnosť významov a obrazov, ktoré evokujú.

V súlade s naším cieľom a na základe vzťahu človek-pes, o ktorom sme pojednávali v úvode témy, sme stanovili nasledovnú hypotézu: *Väčšina*

frazém bude mať pozitívnu konotáciu, pretože väčšinou bude odrážať tzv. univerzálnu pravdu: „pes, najlepší priateľ človeka“.

Kognitívna analýza

Sémantické pole: NEŠŤASTIE

Do tejto kategórie sme boli schopní podľa významu frazém zaradiť najviac jednotiek v oboch jazykoch. Španielske príslovia *A perro flaco todo son pulgas* a *Todo junto, como al perro los palos* odrážajú akýkoľvek druh nešťastia, smoly, čo sa človeku môže prihodiť. Nešťastie je vyobrazené buď prirovnaním k blchám na psovi alebo k bitkou palicou a takýchto nešťastný pes je symbolom človeka, ktorému sa v živote nedarí. Doschádza tak k metaforizácii jednotlivých komponentov: pes = človek, blchy, bitka = nešťastie. Obdobne, ak sa niekomu nevedí dobre, možno povedať, že sa mu vodí ako psovi na omši (*Irle (a alguien) como a los perros en misa*), príslovie s jasne odporovacím významom dvoch protichodných realít. Žiaľ, týranie psov je obrazom stále prítomným v mimojazykovej realite aj dnešnej doby a ako svedčia nasledovné frazémy, ide o jav praktikovaný oddávna v akejkolvek spoločnosti: *bit'/ta'* (niekoho) ako psa, *odohnať* niekoho ako psa či *zaobchádzať s niekým ako so psom* – svedčia o krutosti človeka voči psovi, pričom pes funguje opäť ako symbol človeka, na ktorého sa sype všetko nešťastie. Posledná slovenská frazéma nachádza svoj absolútny ekvivalent v španielskej frazeológii: *tratar a alguien como a un perro*. Väčší stupeň významového posunu nastáva pri jednotke *dostať, čo pes nechce*, ktorá má pomerne nízky stupeň transparentnosti významu. Syntagma „čo pes nechce“ zodpovedá realitám popísaným vyššie – bitka palicou, kopanec, a pod. Podobne málo transparentná je aj španielska jednotka *dar perro a alguien*, ktorá zodpovedá významu predošlej slovenskej frazémy. Slovenská frazéma *chodiť ako pes bez gazdu* sa dá interpretovať dvomi spôsobmi: buď ide o metaforické prirovnanie k nešťastnému, zronenému človeku alebo k človeku opustenému, stratenému. Preto sme tento výraz aj my zaradili do dvoch rôznych kategórií. Napokon, ľudské nešťastie nemusí byť zobrazované len cez obrazy zlého zaobchádzania a krutosti, ale aj prostredníctvom mizernej finančnej situácie, ako to odzrkadľuje frazeologizmus príznačný len pre slovenskú frazeológiu: *vyjsť na psi tridsiatok*. Tento výraz má pôvod v časoch Rakúsko-Uhorska, kedy obchodníci museli platiť na hranici tridsiatinu peňazí (t. j. tridsiatok). Keď sa zistilo, že niekto chcel tento zákon obísť, pohraniční vojaci naňho poslali psy, ktoré mu tvar zničili a obchodník ostal na mizine.

Sémantické pole: SAMOTA

Znovu sa stretávame s negatívnym javom v spoločnosti, ktorým je opustenie psa. Niekoľko španielskych i slovenských frazeologizmov zachytáva tento fakt a ich „spoločným menovateľom“ v rámci významu je obraz samoty. V španielčine tento fakt jasne vystihuje výraz *morir como un perro*, čiže zomrieť ako pes, čo možno chápať dvojako: po prvé, ako sám, opustený, zabudnutý, atď., ale slovník María Moliner (DUE) uvádza aj iný význam, vyskytujúci sa skôr už v historických kontextoch než v súčasných: zomrieť bez prostriedkov či pomoci cirkvi. Tento význam nás jasne odkazuje na historický kontext krajiny stáročia vedenej a ovplyvňovanej cirkvou. Kto nebol pokrstený, alebo sa nenarodil z právoplatného manželstva, alebo bol nejakým spôsobom vydedencom spoločnosti, nemal nárok byť pochovaný na spoločnom cintoríne s riadnym cirkevným obradom, ale bol pochovaný mimo (väčšinou za dedinou či mestom) a bez hrobu. Na okraji spoločnosti sa ocitali aj siroty, keďže nemali nikoho, kto by sa o ne právne či majetkovo postaral, nemali žiadne práva a žili ako potulní žobráci. O ich biednom postavení svedčí aj španielske príslovie *Sin padre ni madre, ni perro que le ladre*, doslova, *bez otca a matky ani pes po ňom neštekne*. Tomuto španielskemu prísloviu zodpovedá slovenský ekvivalent *nevkročí sem ani pes, ani pes sa za ním neobzrie, ani pes za ním nezašteká/nezabreše*. Na rozdiel od španielčiny, v slovenčine došlo pri tejto frazeologickej jednotke k rozšíreniu významu, a teda je aplikovateľný nie len na samotu sirôt ale všeobecne osamelých, opustených, dokonca bezvýznamných ľudí. Poslednou jednotkou v tejto skupine je už spomínaný výraz *chodiť ako pes bez gazdu*, chápaný buď ako obraz nešťastného alebo osamelého človeka.

Sémantické pole: ZBYTOČNOSŤ

V tejto kategórii nájdeme absolútne ekvivalenty, a to v prípade frazémy *to je iba za psom hodiť*, čiže *echar (algo) a perros*. Z formálneho hľadiska zodpovedajú obe frazémy príbuzným syntaktickým vzorom, v ktorých je zhodné kľúčové slovo „pes“/“perro” a plnovýznamové slovo, sloveso „hodiť“. Predmet (alebo aj v prenesenom význame aj hocičo iné) označený takýmto frazeologickým zvratom znamená, že nemá žiaden význam, je na nič atď., preto môže byť dobrý akurát pre psa, t. j. symbol niečoho podradného. Aj v tomto sémantickom poli sa stretávame s kontrastným obrazom psa na svätej omši: *estar como los perros en misa*, čiže byť (niekde) ako pes na omši. Takéto spojenie jasne napovedá, že ide o neželanú prítomnosť niekoho (pes) niekde, kam nepatrí (omša). Ide až o oxymoronické prirovnanie dvoch protipólov: najvznešenejšej úrovne, cirkvi (zastúpenej symbolom svätej omše) a najnižšej úrovne, niečoho okrajového

(zastúpeného symbolom psa). Ďalej zo slovenskej frazeológie možno do tejto sémantickej kategórie radiť frazeologizmy ako *dbá o to ako pes o piatu nohu* a *pristane mu to ako psovi piata noha*. Prenesený obraz piatej nohy u psa môžeme ľahko interpretovať ako obraz niečoho absolútne zbytočného. Nakoniec, španielske príslovie *Quien da pan a perro ajeno, pierde el pan y pierde el perro* vyjadruje poučenie, že ak pomáhame hocikomu neznámemu, môže sa nám to vypomstiť a aj sami ostaneme bez prostriedkov, a teda sme takémuto človeku pomohli zbytočne. Interpretáciu tohto významu nám uľahčuje predstava mimojazykovej reality – dať chlieb cudziemu psovi, kedy v snahe pomôcť prideme o chlieb a ten, komu sme pomohli, sa nám otočí chrbtom.

Sémantické pole: HNEV

Na základe pozorovania prirodzeného správania psov sa do jazyka dostalo niekoľko frazeologických jednotiek, ktoré takéto správanie odzrkadľujú. Slovenskému výrazu [*byť/žiť*] (*niekto*) *ako pes a mačka/ako pes s mačkou* dokonale zodpovedá ekvivalent v španielčine – [*estar*] (*alguien*) *como el perro y el gato/como perros y gatos*. Ide o ľahko interpretovateľnú frazému, nakoľko jej význam je ľahko odvoditeľný z obrazu mimojazykovej reality. Samozrejme, v širšom význame je možné interpretovať tento výraz ako stav, keď sa na seba dvaja ľudia hnevajú, sú rozhádaní, alebo sa neustále vadia, robia si prieky a pod. Ďalší španielsky výraz *cara de perro* sa najčastejšie viaže so slovesami „hacer“, „poner“ alebo „tener“ – čiže doslovne spraviť alebo mať psiu tvár. Pod týmto pojmom sa rozumie výraz rozzúreného psa, ktorý sa na základe vonkajšej podobnosti správania a fyzického aspektu pri vyjadrení hnevu preniesol aj na človeka, ktorý sa v rozčúlení ponáša na zúrivého psa. Je tiež pravdou, že ľudia komunikujú svoje emócie prostredníctvom svojich zvierat, a tak sa môže stať napríklad, že majiteľ psa, ktorý je rozčúlený, udrie vtedy svojho psa, aby si na ňom vybil zlosť, hoci v skutočnosti sa nehnevá na svojho psa ale na niekoho iného. Nekontrolovaný hnev môže mať aj fatálne následky a zrejme z obdobného skutku pochádza aj frazeologizmus *e rabia mató la perra*, teda že zo zlosti až zabil psa. Poslednou frazémou v tejto skupine je *darse (alguien) a perros*, čiže veľmi za rozčúliť.

Sémantické pole: ZVELIČENIE

Do tejto významovej kategórie sme zaradili tie frazeologické jednotky, ktoré vyjadrujú prehnanosť, zveličenie, aj v širšom zmysle slova. V tejto kategórii sa nachádzajú len španielske frazeologizmy a žiaden slovenský. Opäť výraz známy vo viacerých jazykoch (nielen v španielčine) *erro ladrador, poco mordedor* je obrazným prirôvaním k ľuďom, čo sa

rečami vyhrážajú, ale v skutočnosti nám neublížia. Všetky plnovýznamové slová v tejto frazeologickej jednotke sú zhodné s tými, aké sa používajú v slovenčine - *pes, ktorý šteká, nehryzie*. Je prekvapivé, že žiaden zo slovenských slovníkov tento výraz neuvádza, keďže ide o pomerne univerzálny výraz a navyše používaný. Pomerne vysoký stupeň nepriehľadnosti majú aj frazeologizmy *atar los perros con longaniza* a *hinchar el perro*. Oba sa ironicky používajú na zhodnotenie, keď niekto príliš chváli čosi (DRAE). Veľmi podobný význam má aj frazéma *soltar (alguien) la perra*, teda opäť príliš chváliť niečo, čo ešte nie je hodné chvály (DRAE). Napokon sa stretávame s frazémou charakterizovanou už v predošlej skupine, *darse (alguien) a perros*, ktorá vyjadruje stav hnevu na jednej strane, ale zároveň nesie v sebe náboj intenzity, prílišnej negatívnej emócie, a preto ju radíme rovnako aj do tejto skupiny s významom prehnaného hnevu.

Sémantické pole: OBŤAŽOVANIE

Frazéma *hacer tanta falta como los perros en misa* je synonymickým ekvivalentom frazém analyzovaných v predošlých sémantických kategóriách (ZBYTOČNOSŤ a NEŠŤASTIE). Rovnako ako v predchádzajúcich prípadoch, aj tu ide o oxymoronické prirovnanie dvoch nezlúčiteľných kategórií: náboženstva ako najvyššej hodnoty spoločnosti a tulákov, žobrákov a pod. zastúpených obrazom psa. Pôvod týchto frazém možno hľadať v období stredoveku, kedy cirkev zohrávala dominantnú rolu v celej spoločnosti. V španielčine sa používa výraz *(ser alguien un) perro faldero*, aplikovateľný v pejoratívnom zmysle slova na typ človeka, ktorý sa neustále „lepí“ na iného, je za ním „zavesený“, v zmysle, že je na ňom závislý a obťažuje ho svojou prílišnou prítomnosťou. Takéto metaforické pomenovanie je odvodené od denominatívneho spojenia *perro faldero*, ktorým sa v španielčine nazývajú určité plemená malých psov, ktoré radi ležia ich majiteľom v lone. Prvé takéto plemená sa začali chovať v kráľovských a šľachtických rodinách a väčšinou robili spoločnosť ženám. Odtiaľ pochádza aj prídavné meno „faldero“, čiže odvodený od podstatného mena „falda“ – sukňa. Obdobný výraz pozná aj slovenčina – *chodiť (niekto za niekym) ako pes*, sémanticky identická s jej španielskym ekvivalentom.

Sémantické pole: ZLO

Frazeologizmy v tejto kategórii je možné rozdeliť do dvoch podskupín, podľa toho, či sa vzťahujú na živé alebo neživé entity. Spojenia aplikovateľné na ľudí sú: *perro judío/moro*, ktorým označujeme zlých, neželaných ľudí, nepriateľov a pod. Pôvod tohto frazeologického spojenia nás odkazuje na historicko-spoločenský kontext konca 15. storočia, kedy katolícki králi vyhnali zo svojho územia príslušníkov všetkých ostatných

náboženstiev, a teda veľké skupiny židov aj moslimov museli opustiť krajinu. Doslova teda „židovský/moslimský pes“ označuje zlé, nepriateľské osoby. V slovenčine je to frazeologizmus *byť (na niekoho) ako pes*, odvodená od agresívneho správania psov. V prenesenom význame sa v slovenčine používa na označenie zlého človeka aj v širšom zmysle (napr. nežičlivý, závistlivý a pod.). Početnejšia je podskupina frazém aplikovateľných na neživé entity. V španielčine sú to: *vida perra*, *temporada perra* a v slovenčine *život je pes*, *psí život* a *ani psa nehodno von vyhnat'*. Spojenia *temporada perra* a *ani psa nehodno von vyhnat'* majú zúžený význam vzťahujúci sa výlučne na zlé počasie, zatiaľ čo ostatné frazémy v tejto podskupine majú rozšírený svoj pôvodný význam a teda ich možno aplikovať prakticky na čokoľvek neživé, čo je pre nás zlé, nepríjemné, negatívne atď.

Sémantické pole: INTENZITA

Táto kategória je zastúpená len slovenskými frazeologickými jednotkami a žiadnou španielskou. Všetky majú spoločnú štruktúru, pretože ide o konštrukcie so spojkou „ako“. Najpočetnejšia na varianty je syntaktická konštrukcia „adjektívum + ako + pes“: *hladný/lenivý/ustatý/ubitý/verný/ ako pes*. Všimnime si, že len posledné prídavné meno – verný má pozitívnu konotáciu, ostatné majú jasne negatívny náboj. Spojenie *verný ako pes* je zároveň jedinou slovenskou frazémou s pozitívnou konotáciou. Dalším prirovnaním je *hanbiť sa ako pes*, ktorého význam je ľahko odvoditeľný z obrazu mimojazykovej reality, čiže prejavu hanby psa, keď ho majiteľ trestá. Posledným v tejto kategórii je frazeologizmus *držať sa (niečoho) ako pes ježa*, ktorého význam je tak isto transparentný vďaka jeho interpretácii v mimojazykovej realite. Rovnako, ako musí byť vytrvalý pes, aby ježa napriek pichliacom ulovil, tak aj človek musí byť vytrvalý, aby dotiahol do konca isté náročné veci. Uvedené frazémy sme zaradili do spoločnej kategórie INTENZITA, nakoľko by sa ich význam dal nahradiť jednoduchou príslovkou „veľmi“.

Ostatné frazémy

Do tejto skupiny sme zaradili všetky ostatné slovenské i španielske frazeologické jednotky rôzneho charakteru, ktoré nebolo možné zaradiť do žiadnej z predošlých kategórií, nakoľko ich významy boli príliš rôznorodé. Pokúsime sa ich preto predstaviť v homogénnejšej forme.

V slovenskej frazeológii nájdeme dve frazémy, v ktorých figuruje podstatné meno „chvost“, avšak ich významy sú odlišné: *držať slovo ako pes chvost* znamená nedržať slovo alebo sľub; *prísť (o niečo) ako pes o chvost* znamená náhle, nečakane o niečo prísť. Dalším príslovím je *Nebude zo psa slanina [ani z vlka baranina]*. Väčšinou sa uvádza len prvá časť

výrazu, za predpokladu, že druhú časť si každý príjemca „dopovie“. Keďže frazeologizmy sa v reči predávajú už ako vopred hotové balíky, bez obmeny jednotlivých komponentov, v praxi sa častokrát explicitne vyjadri len prvá časť z nich (ak ide o frazeologizmy majúce štruktúru zloženej vety alebo súvetia). Keďže predstava slaniny zo psa a baraniny z vlka je skoro absurdná, význam takéhoto spojenia odkazuje na fakt, že charakter človeka je nemenný a keď je niekto raz napr. lakomý, štedrého z neho nespravíme. Výraz je aplikovateľný prakticky na akúkoľvek charakterovú črtu. Význam slovenského frazeologizmu *Nech psom tráva rastie, keď kone podochnú* môžeme považovať za prekladový ekvivalent španielskeho výrazu *¡A buenas horas, mangas verdes!*, v zmysle ironického poznamenania, keď pomoc prišla neskoro a už je zbytočná. V slovenčine má však tento výraz aj iný význam, ako uvádza MFS, je lepšie mať v niečom istotu teraz, ako sa spoliehať na sľuby do budúcnosti. Ďalším spojením je *otriať sa ako pes*, odvodené od otriasania sa psov od zvyškov vody v srsti a na základe tejto vonkajšej podobnosti metaforicky označuje človeka, ktorý sa ľahko otrasie aj po nepríjemných zážitkoch. Frazéma *[Počkaj,] pride na psa mráz* je opäť ekvivalentom španielskej *A cada cerdo le viene su San Martín*, čiže na každého raz dôjde a bude pykať; v zmysle, že pred osudom alebo spravodlivosťou nik neunikne.

Ďalšie slovenské frazeologizmy boli: *[toľko] ako psovi mucha* – veľmi málo; *v tom/tam je (ten) pes zakopaný* – prísť na koreň veci, zistiť, v čom je problém; *pes z dvoch dvorov* – synonymum španielskeho frazeologizmu *nadar entre dos aguas*, označuje človeka, ktorý hrá na dve strany; a *zveriť na psa slaninu* – ľahko interpretovateľná vďaka obrazu mimojazykovej reality, čiže poveriť nesprávneho človeka nejakou zodpovednou úlohou. V KSSJ nájdeme výraz *naťahovať sa ako pes na pazderi* na pomenovanie lenivého, pohodlného človeka. Opäť nachádzame inšpiráciu v mimojazykovej realite, hoci menej transparentnú vzhľadom na použitie slova „pazderie“¹, ktoré je v slovenčine skôr archaické. Príslovie *psy brešú, ale karavána ide ďalej* hovorí, že človek sa nemá nechať ovplyvniť negatívnymi rečami neprajníkov. Podobnú motiváciu má aj frazéma *psí hlas do neba nejde*, kde znovu vidíme už spomínané oxymoronické spojenie symbolov najnižšej a najvyššej úrovne a znamená, že zlí ľudia nikdy nedosiahnu svoje. V slovenčine je frekventované spojenie *psia povinnosť* ako synonymum dôležitej povinnosti. Napokon sú to frazeologizmy *privykne/zvykne ako pes na bitku* a *Kto chce psa biť, palicu si nájde*. Vyjadrujú všeobecné

¹ Slovo „pazderie“ (gramaticky *Pluralia tantum*) označuje zvyšky vláken, ktoré zostávali po ručnom spracovaní ľanu a konope, ako sa kedysi tradične spracovávalo na vidieku.

pravdy, že človek si zvykne na všetko v živote, hoci sa mu to nikdy nebude páčiť a že kto chce skutočne páchať zlo a ublížiť, ten si nájde prostriedky, ako to dosiahnuť.

V španielskej frazeológii vyjadrujú univerzálne pravdy príslovia: *muerto el perro, se acabó la rabia a ser (alguien) los mismos perros con distintos collares*. Prvé doslova znamená, že po smrti psa je koniec aj hnevu, čo v prenesenom význame znamená, že keď odstránime príčinu zla, pominú aj dôsledky takéhoto zla. Druhé príslovie hovorí o zbytočnosti nahradiť zlých, nevhodných ľudí (napr. vo funkcii) inými ale rovnako nevhodnými – čiže akoby to boli stále tie isté psy len s inými obojkami. Výrazy *(Marcharse) a espeta perros a como perro con cuervo/cencerro/maza/vejiga* znamenajú rýchly únik z nejakej nepríjemnej situácie. Zároveň si môžeme všimnúť použitie podstatných mien, ktoré odkazujú na vidiecky spôsob života predkov (cencerro – kravský zvonec, vejiga – mešec). Podstatné meno „cencerro“ sa objavuje aj v ďalšej frazéme, *No quiero perro con cencerro*, keď odmietame niečo, čo nám priniesie viac škody ako osohu. Keď je niečo sotva uveriteľné, povieme, že je to zvláštnejšie než zelený pes, v španielčine *ser más raro que un perro verde*, pričom sa používa väčšinou len skrátená forma *perro verde*. Muži so skúsenosťami, ostrieľaní sa obrazne označujú ako starí psi (*perro viejo*). Frazéma *el perro del hortelano* označuje typ človeka, ktorý nedopraje iným úžitok z niečoho, ale nechce ho ani pre seba. Táto podobizeň je odvodená od strážnych psov roľníkov, ktoré odháňali každého, kto si chcel ukradnúť z úrody, avšak bez záujmu osobného zisku. Slovník DRAE eviduje spojenie *pan de perro* (doslova psí chlieb) ako trest zoslaný na niekoho, avšak zároveň pod lexikografickou značkou uvádza, že ide o archaizmus, a teda, že v súčasnej bežnej reči sa nepoužíva. Príslovie *A quien Dios quiere bien, la perra le parirá/pare lechones* je jediným španielskym frazeologizmom s pozitívnou konotáciou v našom výskume a označuje takzvaného človeka šťasteny. *Perro salchicha* (doslova pes párok) je obrazné hovorové pomenovanie rasy psa – jazvečika, kde došlo k preneseniu významu na základe vonkajšej podobnosti tvaru tela tejto rasy. Poslednou analyzovanou jednotkou je *perrito caliente*, ktorá, hoci nemá primárny súvis so psom, ako sme definovali v úvode výskumu, je zaujímavá z jazykového hľadiska: ide totiž o kalk z anglického jazyka (*hot dog*) adaptovaný na španielsky jazykový systém.

Záver

Analyzovali sme 78 frazém, z toho 41 zo slovenskej a 37 zo španielskej frazeológie. Popísali sme 8 sémantických polí: NEŠŤASTIE, SAMOTA, ZBYTOČNOSŤ, HNEV, ZVELIČENIE, OBŤAŽOVANIE, ZLO,

INTENZITA, do ktorých sme boli schopní zaradiť 51 frazém. Ďalších 29 frazém sme zaradili do kategórie INĚ, nakoľko ich významy boli také rôznorodé a početné, že by ich samostatná interpretácia bola neprehľadná. Počet frazém analyzovaných v jednotlivých sémantických skupinách nemusí presne zodpovedať celkovému počtu analyzovaných frazém, pretože pri analýze nastali situácie, že jednu frazému bolo možné zaradiť aj do dvoch sémantických polí (napr. *darse (alguien) a perros* – HNEV aj ZVELIČENIE), alebo frazému s variantmi sme pre účely našej analýzy počítali ako samostatné frazémy (napr. byť *hladný/lenivý/ustatý/ubitý/verný ako pes*), čím sa počet analyzovaných jednotiek automaticky navýšil oproti pôvodnému počtu jednotiek vyexcerpovaných z lexikografických zdrojov.

Sémantické pole s najväčším počtom frazeologizmov bola kategória NEŠŤASTIE (11 výrazov) a ZLO (10 výrazov rozdelených do podskupín podľa toho, či sa vzťahujú na živé alebo neživé entity). Všetky ostatné kategórie boli menej početnejšie: INTENZITA (7), SAMOTA (6), ZBYTOČNOSŤ (5), HNEV (5), ZVELIČENIE (4), OBŤAŽOVANIE (3). Všetky sémantické kategórie okrem jednej boli zastúpené rovnako slovenskými ako i španielskymi frazeologickými jednotkami. Význam INTENZITA pomocou konštrukcií s kľúčovým slovom „pes“/“perro“ je však možné vyjadriť len v rámci slovenskej frazeológie, pričom všetky frazeologizmy by sme mohli zhrnúť pod príslovku „veľmi“. Rovnako zaujímavý je výsledok, že spomedzi 8 definovaných sémantických polí ani jedna kategória nemala čisto pozitívnu konotáciu, naopak, všetky mali jasne negatívne konotácie. Zo 78 analyzovaných frazeologických jednotiek mala pozitívnu konotáciu len jedna španielska (*A quien Dios quiere bien, la perra le parirá/pare lechones*) a jedna slovenská (*verný ako pes*), aj keď pri slovenskej frazéme išlo len o synonymný variant k frazémam *ustatý/ubitý/hladný/lenivý ako pes*. Na základe takéhoto výsledku analýzy môžeme na záver konštatovať, že sa nepotvrdila hypotéza, ktorú sme si v počiatkoch výskumu stanovili, teda že na základe dlhého historického puta medzi človekom a psom, ktoré odzrkadľuje aj príslovie *Pes, najlepší priateľ človeka*, bude mať väčšina frazém s kľúčovým slovom „pes“/“perro“ pozitívne konotácie. Zo 78 skúmaných jednotiek mali takýto charakter len 2 frazémy, pričom len 1 odráža uvedené úslovie, z ktorého sme vychádzali (*verný ako pes*).

Takýto vysoký počet negatívnych asociácií frazeologických jednotiek so slovom „pes“/“perro“ možno vysvetliť na základe univerzálnych asociácií, ktoré pes nadobudol v histórii. Pes v histórii národa je najčastejšie asociovaný so symbolmi smrti, diabla (čierne psy), dravosti, hnevu (správanie psov), ale aj ako symbol zlých, naničhodných ľudí či mysterióznosti alebo pretrvávajúceho žiaľu (Pulido Rosa, 2004, s. 118-122). Mnohé

z uvedených asociácií psa sú odvodené od asociácií vlka ako predchodcu psey rasy, s ktorou si zachoval veľa spoločných znakov. Z tejto spojitosti vznikli napr. konotácie s divokým spôsobom života, dravosti, nebezpečenstva a pod. (napr. vlci samotári → pouličné psy → človek bez domova). Mnohé z takýchto asociácií sú spoločné pre slovenskú aj španielsku kultúru, iné môžu byť osobitejšie. Veľa asociácií vzniklo na základe pozorovania správania psov, hoci nie všetky prenikli do jazykového systému a ustálili sa v jeho frazeológii. Medzi najznámejšie asociácie psa v slovenskej aj španielskej kultúre patrí jeho spojenie so smrťou, na základe zavíjania psov na mesiac: mesiac = noc = čierna fraba = smrť → pes zavíjajúci na mesiac zvestuje smrť). Takéto prepojenie konceptov potvrdzuje teóriu Lakoffa a Johnsona, že naše vnímanie je metaforické a riadi a ovplyvňuje naše vnímanie reality vonkajšieho sveta, ktorú následne štruktúrujeme v zmysle metafor. Symbol psa vyjúceho na mesiac ako predzvesť smrti je tak isto jedným z obľúbených námetov viacerých spisovateľov. Je prekvapivé, že lexikografické zdroje (slovenské ani španielske) neuvádzali žiadnu frazeologickú jednotku, ktorá by vyjadrovala tento koncept.

Na základe uvedeného môžeme na záver konštatovať, že vo frazeológii oboch jazykov sa prakticky nevyskytujú jednotky odkazujúce na univerzálnu pravdu *pes, najlepší priateľ človeka*, ale najčastejšie nájdeme psa asociovaného s hrubým zaobchádzaním, vyčleňovaním zo spoločnosti, odmietnutím, opustením, hladom, únavou alebo hnevom. Čo sa týka motivácie analyzovaných frazém, išlo o dva základné zdroje motivácie: buď odvodené od správania sa človeka k psovi alebo od prirodzeného správania psov.

LITERATÚRA

CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología española*. Valencia: Gredos.

ČERMÁK, F. 2007. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná. Czech and general phraseology*. Praha: Karolinum.

KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka* (4. vyd.). Bratislava: Veda.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1991. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

MLACEK, J. 1984. *Slovenská frazeológia* (2. vydanie). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

MLACEK, J., ĎURČO, P. 1995. *Frazeologická terminológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

MOLINER, M. 2007. *Diccionario de uso del español* (3ª ed.), edición en [DVD]. Madrid.

PAMIES BERTRÁN, A., IÑESTA MENA, E., M. 2002. *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Granada Lingvistica.

PECIAR, Š. 1963. *Slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.

PULIDO ROSA, I. 2004. *Repertorio de imágenes literarias*. Salamanca: Ediciones Almar.

Real Academia Española. 2014. Banco de datos (Diccionario) [en línea]. *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.) <<http://www.rae.es>> [28.6.2019]

SMIEŠKOVÁ, E. 1989. *Malý frazeologický slovník* (4. vyd.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ŠKULTÉTY, J. 1991. *Súčasný španielsky jazyk. Španielska frazeológia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2003. Frazeológia en México. In: *Philologia KVI. Zborník Pedagogickej fakulty UK Bratislava: Univerzita Komenského* s. 67 – 73.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2003. Frazeología en México. In: *Philologia XVI : zborník Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

TICHÁ, V., TICHÝ, J. 2003. *Atlas plemen loveckých psů*. Praha: Myslivost.

TRUP, L., BAKYTOVÁ, J. 2017. *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník*. Bratislava: Mikula.

ULAŠIN, B. 2003. Comparaciones y refranes en el español coloquial. In: LACLETA, M. J. *Actas del VIII Encuentro de Profesores de español en Eslovaquia*. Bratislava: Secretaría General Técnica, s. 109 – 139.

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/b, Bratislava

Slovenská republika

Email: nina.mockova@euba.sk

MOŽNÉ RIEŠENIA JAZYKOVEJ SITUÁCIE V EURÓPSKEJ ÚNII**POSSIBLE SOLUTIONS FOR THE LANGUAGE SITUATION
IN THE EUROPEAN UNION***TERÉZIA ONDRUŠOVÁ***Abstrakt**

Tematika postavenia jazykov v medzinárodných vzťahoch a jazykovej politiky patrí do oblasti výskumu vplyvu politiky ako takej na postavenie jazykov. V období globalizácie sa stretávame stále častejšie s otázkou voľby jazykov resp. jazyka ako komunikačného prostriedku na jednej strane ako aj nositeľa národnej identity na strane druhej v medzinárodných vzťahoch, a teda aj v svetovej politike. Tematika postavenia jazykov a jazykovej politiky sa opätovne dostáva do záujmu odbornej literatúry vo výraznej miere na prelome 20. a 21. storočia a politický vývoj ukázal, že oprávnené. Problematikou jazykovej politiky sa zaoberali najskôr vedci v USA, vzápätí v západnej Európe, kde sa v súčasnosti zameriavajú na riešenie jazykovej politiky Európskej únie.

Kľúčové slová: jazyky, jazyková politika, Európska únia.

Abstract

The issue of the status of languages in international relations and language policy is part of the research into the impact of policy as such on the status of languages. In the era of globalization we are increasingly encountering the question of languages choice, considering the language as a means of communication, on the one hand, and a bearer of national identity, on the other hand, in international relations and, therefore, in world politics. The issue of the status of languages and linguistic policy is once again in the interest of scholarly literature to a great extent at the turn of the 20th and 21st centuries and political developments have shown that rightly. The issue of language policy was first addressed by scientists in the US, then in Western Europe, where they currently focus on addressing the language policy of the European Union.

Keywords: languages, language policy, European Union.

Úvod

Téma jazykov a jazykovej politiky sa venuje v samotnej teórii medzinárodných vzťahov v súčasnosti stále málo priestoru, hoci otázka jazykov je dôležitou súčasťou politiky medzinárodných zoskupení, akým je aj Európska únia. Predpoklad uspokojivého riešenia problému jazykovej rôznorodosti sa v EÚ nenaplnil, keďže sa objavili nové požiadavky členských štátov týkajúce sa oblasti jazykov.

V prípade Európskej únie vystupuje jazyková rôznorodosť ako základný zdroj či príčina sporov. Tie sa netýkajú len jazykov samotných, ale sú mnohokrát odrazom ekonomickej a politickej sily danej krajiny. Viditeľný je najmä rozpor medzi želanou, zároveň už aj oficiálne proklamovanou viacjazyčnosťou a snahou chrániť a upevňovať postavenie svojho jazyka jednotlivými členskými štátmi Európskej Únie. Veľkým počtom štátov a ich jazykov vznikla v EÚ situácia, ktorá je v novodobej histórii medzinárodných zoskupení bezprecedentná.

Vzorom jazykovej politiky EÚ je do určitej miery jazyková politika medzinárodných organizácií. Vzájomné porovnanie jazykovej politiky EÚ a najmä jazykovej politiky OSN má byť zdrojom možného riešenia aspoň niektorých problémov jazykovej politiky EÚ. Dôležitý faktor, ktorý ovplyvňuje jazykovú politiku EÚ, je dominantné postavenie angličtiny vo svete.

Hlavným cieľom príspevku je preskúmať problémy, obmedzenia a možnosti tvorby a realizácie jazykovej politiky Európskej únie. Následné porovnanie s jazykovou politikou vybraných medzinárodných organizácií, najmä OSN, má za cieľ nájsť oporné body pre riešenie danej problematiky. Preskúmanie problémov a obmedzení tvorby jazykovej politiky Európskej únie je jeden z čiastkových cieľov príspevku. Medzi hlavné problémy patrí rozpor medzi deklarovanou viacjazyčnosťou a skutočným stavom a s tým spojený problém európskej identity a jazykových práv v rámci EÚ. Problémom je aj vplyv ovládania jazykov na ekonomiku Európskej únie. Ďalším čiastkovým cieľom je poukázať na dominanciu angličtiny vo svete ako na významný faktor ovplyvňujúci jazykovú politiku EÚ. Dôležitým čiastkovým cieľom je preskúmanie možných riešení jazykovej situácie v EÚ, pričom do úvahy prichádza rovnocenné používanie jazykov všetkých jazykových skupín, neutrálny jazyk alebo angličtina ako *lingua franca* EÚ. Cieľom je tiež poukázať na dôležitosť postavenia jazykov v medzinárodných organizáciách, a teda v medzinárodných vzťahoch, ktoré je často odrazom ekonomickej a politickej sily daného štátu vo svete. K čiastkovým cieľom patrí taktiež zdôraznenie významu jazykovej politiky v medzinárodných vzťahoch.

Jazyková rôznorodosť zohráva dôležitú úlohu v Európskej únii, kde vzniká rozpor medzi snahou chrániť svoj jazyk a zároveň zabezpečiť efektívnu komunikáciu v inštitúciách EÚ ako aj vo vzťahu k občanom jednotlivých členských štátov Únie.

Príspevok by mal byť zdrojom ďalšieho skúmania v danej teoretickej oblasti postavenia jazykov v medzinárodných organizáciách a významu jazykovej politiky v medzinárodných vzťahoch a mal by tak rozšíriť výskum medzinárodných vzťahov na Slovensku o aktuálnu tému, ktorá je doteraz nerozvinutá. K zvoleným metódam spracovania patrí stanovenie hypotéz, v ďalšej fáze zistenie stavu spracovávanej problematiky v zahraničí a na Slovensku v literatúre, analýza získaných teoretických poznatkov a záverov a v záverečnej fáze dôkaz pravdivosti, resp. nepravdivosti stanovených hypotéz.

V príspevku analyzujem problémy v oblasti jazykovej politiky Európskej únie na základe relevantnej teórie týkajúcej sa jazykovej politiky ako takej a jazykovej politiky medzinárodných organizácií, pričom stanovené hypotézy sú:

1. Jazyková politika OSN môže byť vzorom pre jazykovú politiku EÚ.
2. Deklarovaná viacjazyčnosť Európskej únie zabezpečuje rovnocenné postavenie jazykov členských štátov.
3. Jazyková politika nemá výrazný vplyv na postavenie jazykov v Európskej únii a pragmatický prístup k používaniu jazykov preváža nad vnímaním jazyka ako nositeľa identity.

Porovnanie jazykovej politiky EÚ s jazykovou politikou OSN

Vzorom jazykovej politiky EÚ je najmä jazyková politika medzinárodných politických organizácií ako sú OSN a Rada Európy, pričom vzhľadom na svoju veľkosť, globálny charakter, históriu a tradíciu je ňou najmä OSN. Pri porovnaní EÚ a OSN spočíva hlavný rozdiel najmä v členskej základni OSN, ktorá má celosvetový charakter, pričom EÚ zahŕňa len väčšinu európskych štátov. Rozdiel spočíva aj v samotnom charaktere týchto dvoch organizácií a v miere záväznosti daného členstva. Otázka jazykov v prípade EÚ je omnoho háklivejšou otázkou ako v prípade OSN.

Čo sa týka oficiálnych jazykov, platí v Európskej únii rovnaký princíp ako v OSN – úradný jazyk nového členského štátu sa stáva oficiálnym jazykom medzinárodnej organizácie, pokiaľ nim už nie je, pričom celkový počet oficiálnych jazykov tejto organizácie nie je limitovaný. Vzhľadom na vyššie spomínaný veľký počet členov je počet oficiálnych jazykov OSN v porovnaní s EÚ niekoľkonásobne vyšší. Rozdiel však existuje v štatúte pracovných jazykov. Pokým v OSN sú pracovné jazyky oficiálne stanovené – sú nimi angličtina a francúzština, EÚ pracovné jazyky oficiálne stano-

vené nemá. V skutočnosti sú však pracovnými jazykmi Komisie angličtina, francúzština a nemčina.

Doterajšia pozícia angličtiny a francúzštiny ako pracovných jazykov bola vyrovnaná, v súčasnosti však nastupuje trend čoraz častejšieho používania angličtiny na úkor francúzštiny, a to rovnako v prípade OSN aj EÚ. Čo sa týka EÚ, Ammon poukazuje aj na čoraz menej časté používanie nemčiny (Ammon, 1991, s. 313). Dá sa očakávať, že používanie pracovných jazykov v EÚ bude mať podobný vývoj ako používanie pracovných jazykov v OSN – bude sa posilňovať tendencia čoraz častejšieho používania angličtiny a ustupovania francúzštiny. Súvisí to okrem iného so vstupom nových členských štátov do týchto organizácií, ktorých jazyky nemajú šancu presadiť sa ako pracovné jazyky, a ktoré si ako dorozumievací jazyk vyberajú angličtinu.

Rovnocenné používanie jazykov všetkých jazykových skupín

Jazyky členských štátov Európskej únie patria prevažne k trom veľkým jazykovým skupinám – germánskej, románskej a slovanskej. Pri rozhodovaní o používaní jazykov v Európskej únii by bolo vhodné vziať do úvahy fakt, že severná Európa sa tradične zameriavala na učenie sa angličtiny, pre strednú Európu malo význam učiť sa po nemecky a južná Európa inklinovala k francúzštine. Takisto je dôležité učiť sa na prvom mieste jazyky susedných štátov. V prípade Slovenska by išlo napríklad o češtinu alebo poľštinu. V Európskej únii je v súčasnosti päť slovanských štátov a je možné, že EÚ sa v budúcnosti rozšíri o ďalšie dva – Chorvátsko a Macedónsko. O vstup do EÚ má záujem aj Ukrajina. Vzhľadom na množstvo obyvateľstva slovanských štátov prichádzajú ako pracovné jazyky do úvahy len poľština a ukrajinčina. Ruština sa jazykom EÚ nemôže stať, keďže Rusko nie je členom EÚ a je nepravdepodobné, že sa ním niekedy stane. Problémom ukrajinčiny však je, že polovica Ukrajincov, najmä vo východnej časti krajiny svoj materinský jazyk na komunikačnej úrovni neovláda. Hlavným dorozumievacím jazykom je tu stále ruština.

Viacerí teoretici však spochybňujú predstavu masívnej viacjazyčnosti, a to na úrovni občanov ako aj orgánov EÚ. Priemerný občan EÚ sa nedokáže na komunikačnej úrovni naučiť viac ako jeden jazyk a pre účely komunikácie v orgánoch EÚ je najpraktickejším riešením použitie čo najmenšieho počtu jazykov, hoci odporuje princípu transparentnosti a demokracie (Witt, 2001, s. 240). Dá sa predpokladať, že postup, na základe ktorého sa oficiálny jazyk prístupujúceho štátu automaticky stáva oficiálnym jazykom EÚ, v budúcnosti zostane zachovaný. V opačnom prípade by bol porušený základný princíp rovnocenného zaobchádzania so všetkými štátmi a jazykmi Únie.

Takisto sa dá očakávať, že naďalej sa bude rozlišovať medzi oficiálnymi a pracovnými jazykmi ako kompromis medzi zabezpečením rovnocenného postavenia všetkých jazykov a aspoň čiastočným znížením vysokých nákladov súvisiacich s tlmočením a prekladmi. V praxi to znamená, že všetky záväzné dokumenty budú k dispozícii vo všetkých jazykoch, rovnako ako bude vo všetkých oficiálnych jazykoch zabezpečený kontakt medzi členskými štátmi a orgánmi EÚ, a to na všetkých úrovniach. Na internú komunikáciu budú slúžiť aj naďalej pracovné jazyky, pričom ich používanie sa medzi jednotlivými orgánmi môže odlišovať. Najväčší zmysel má používanie pracovných jazykov v prípade Komisie. Witt uvádza tri dôvody, prečo sú pracovnými jazykmi práve angličtina, nemčina a francúzština:

- ide o jazyky, ktoré si žiaci a študenti členských štátov EÚ 1. a 2. stupňa škôl najčastejšie vyberajú ako svoj cudzí jazyk, pričom prvenstvo tu má angličtina;
- najväčší počet občanov EÚ, pre ktorých je daný jazyk oficiálnym jazykom v štáte, v ktorom žije, v tomto prípade je na prvom mieste nemčina;
- najväčší počet oficiálnych zástupcov členských štátov v orgánoch EÚ, nemčina a francúzština sa tu približne rovnakým podielom delia o prvenstvo.

Otázne však je, či sa okruh pracovných jazykov rozšíri o ďalšie jazyky, keďže aj súčasný systém pracujúci s tromi jazykmi smeruje k používaniu najmä dvoch jazykov – angličtiny a francúzštiny, z ktorých sa v súčasnosti čoraz viac presadzuje angličtina.

Neutrálny jazyk pre Európsku úniu

Okrem riešenia, ktoré ponúka viacjazyčnosť, existuje myšlienka neutrálneho jazyka. Existuje niekoľko alternatív – modernizovaná latinčina, vytvorenia nového jazyka (eurolingvy) alebo plánového jazyka – napríklad esperanta.

Latinčina by bola vhodným jazykom pre EÚ z hľadiska, že je mŕtvym jazykom, a tak predstavuje neutrálne riešenie. Príkladom používania a dokonca oživenia mŕtveho jazyka je hebrejčina, ktorá nebola živým jazykom viac ako tisíc rokov, a predsa sa stala štátnym jazykom Izraela. Medzi výhody, ktoré latinčina prináša, patrí, že tento jazyk tvorí základ románskych jazykov a veľa latinizmov sa nachádza aj v angličtine, je zdrojom internacionalizmov, ktoré tvoria spoločnú slovnú zásobu európskych jazykov a je vhodná pre medzinárodnú odbornú terminológiu. Keďže je jazykom katolíckej liturgie, predstavuje zjednocujúci prvok katolíckej cirkvi na celom svete. Pri učení sa latinčiny by nikto nebol vo výhode, keďže latinčina je mŕtvym jazykom a je štátnym jazykom len vo Vatikáne. Latinčina je

jazykom veľkého počtu literatúry, gramatiky, slovníkov. Okrem toho v súčasnosti dochádza k oživeniu latinčiny – napríklad prostredníctvom organizácie Centrum Latinitatis Europae, prostredníctvom rôznych časopisov, latinských politických správ Nuntii Latini atď. Latinčina, románske jazyky a internacionalizmy sú aj základom viacerých umelých jazykov, napríklad esperanto, Ido, Novial, Interlingua, Latino sine flexione, Occidental-Interlingue, z nich najrozšírenejším je esperanto, má okolo dvoch miliónov používateľov.

Ďalšie riešenie predstavuje esperanto. Esperanto existuje už sto rokov. Teoreticky by sa dosiahla oveľa rýchlejšie efektívnejšia komunikácia vo svete, keby sa všetci, aj tí, ktorých rodným jazykom je angličtina, učili esperanto, keďže európske národy sú schopné osvojiť si ho na približne rovnakej úrovni. Tento jazyk by zároveň zabezpečil jazykovú rovnosť, keďže sa nespája s kultúrou a záujmom žiadneho štátu sveta. Problémom je však miera, do ktorej je už angličtina rozšírená, najmä v oblasti vedy a techniky. Cieľom by preto bolo súbežné funkčné používanie angličtiny vo vede a technike a esperanta ako prostriedku nastolenia jazykovej rovnosti.

Myšlienku vytvorenia jedného jazyka vo svojich spisoch prináša podľa Calveta už Komenský a Descartes ako reakciu na úpadok latinčiny v Európe. Neveria však na jeho používanie v praxi. Myšlienka umelého jazyka sa opätovne objavila v období začiatku úpadku francúzštiny (Calvet, 1998, s. 194).

V 19. storočí považovali filozofi prirodzené jazyky za zavádzajúce a nedokonalé a prikláňali sa k myšlienke vytvorenia umelého jazyka. V 19. storočí sa začali vytvárať prvé umelé jazyky a vytvorených ich bolo sto až päťsto. V roku 1887 vzniklo esperanto.

Esperanto vzniklo v období vzniku štátov. Podľa Calveta bolo odpoveďou na národostátne a lingvistické rozdelenie Európy, rovnako ako na blížiacu sa 1. svetovú vojnu. Volapuk a esperanto boli jediné umelé jazyky, ktoré mali úspech. Prvým umelým jazykom bol volapuk, ktorý vznikol v roku 1879. Z neúspechu tohto jazyka profitovalo esperanto. Na esperante pracoval L. Zamenhof niekoľko rokov, jeho gramatika zhrnutá do šestnástich pravidiel vyšla v roku 1905. Nasledovalo viacero medzinárodných konferencií, počet zúčastnených narastal. Dnes má Universal Association of Esperanto tridsať- až štyridsaťtisíc členov, niektorí však množstvo používateľov esperanta odhadujú až na pätnásť miliónov. Esperanto je jediným umelým jazykom, ktorý prežil. Vytvorenie esperanta bolo reakciou na Zamenhofov židovský pôvod a neľahkú situáciu, v ktorej sa nachádzal, kedy cítil potrebu zjednotenia ľudstva prostredníctvom jedného všeobecného neutrálneho jazyka, ktorého používanie by nebolo viazané na žiaden národ sveta. Táto myšlienka bola takmer nábožensky založená, keďže jazyk bol

len jednou súčasťou širšieho konceptu vytvorenia morálnej a náboženskej jednoty medzi ľuďmi, ktorý nazval podľa rabína, ktorý bol jeho vzorom, hillelismus. Túto filozofiu však esperantisti neprijali, keďže požadovali najmä neutralitu jazyka.

Ďalším konfliktom bolo vnímanie esperantistov ako elitnej komunity jednou skupinou a populistickej komunity skupinou druhou. Keďže išlo napriek týmto detailom o pacifistickú myšlienku, bolo esperanto dobre prijímané aj v komunistickom bloku, keďže neodporovalo režimu. Dnes je populárne najmä v Číne. Calvet si na samotnej esperantistickej komunite všima tri spoločné znaky (Calvet, 1998, s. 198):

- proselytizmus, za účelom šírenia jazyka sa píše pamflety, rôzne texty atď.,
- organizovanie konferencií, na ktoré sú prizývaní nelingvisti, s cieľom riešiť problémy v podmienkach medzinárodnej komunikácie – dá sa pozorovať snaha o infiltráciu,
- sklon k sektárstvu.

Napriek mnohým pozitívam je nepravdepodobné, že v prípade riešenia problému viacjazyčnosti sa bude siahť po esperante. Ľudia sa napríklad v prípade potreby vzájomného obchodu dorozumejú, i keď rozprávajú rôznymi jazykmi a väčšinou sa použije jazyk silnejšieho – pacifistické, idealistické riešenie vojny jazykov, akým esperanto je, je málo pravdepodobné. Posilňovanie pozície určitého jazyka je odrazom presadzovania sa určitého národa alebo štátu v ekonomickej, náboženskej, vojenskej alebo kultúrnej oblasti. Otázkou je, odrazom akých spoločenských zmien je vznik a rast významu esperanta alebo iného umelého jazyka, keďže predpokladá, že dejiny jazyka sú dejinami spoločnosti – jednotlivých národov a štátov, a že ak sa presadzuje určitý jazyk, znamená to, že sa presadzuje národ, ktorý ním rozpráva. Problémom esperanta je fakt, že ide o uzavretú a roztrúsenú komunitu. V dejinách ľudstva nevidno žiaden príklad podobnej diaspóry, ktorá dokázala presadiť svoj jazyk, s výnimkou hebrejčiny, v prípade ktorej bol oživený mŕtvy jazyk, tento proces bol však viazaný na vznik štátu Izrael. Možnosť prežitia jazyka, ktorý nie je viazaný na krajinu pôvodu, je preto minimálna. Z teoretického hľadiska sa zdá byť preto myšlienka esperanta nerealizovateľná, keďže v dejinách nemá obdobu.

Svet je od počiatku viacjazyčný a z dôvodu viacjazyčnosti je dejiskom stáleho napätia medzi skupinami a jazykmi, ktorými sa rozpráva v rodine a na svetových trhoch, napätia vyplývajúceho z rôznej veľkosti a postavenia jazykov. Toto napätie je však podľa neho hnacou silou dejín – keď sa mení svet, menia sa aj jazyky a vývoj pomeru sily medzi nimi je znakom zmeny postavenia národov (Calvet, 1998, s. 202).

Angličtina ako *lingua franca* EÚ

Angličtina nemá len najsilnejšiu pozíciu medzi všetkými súčasnými jazykmi, ale aj z historického pohľadu vývoja jazykov nemal žiaden iný jazyk podobné postavenie vo svete. Pozoruhodná je rýchlosť, ktorou sa do celého sveta rozšírila a fakt, že ešte pred tridsiatimi rokmi nikto takýto rýchly vývoj nepredpokladal. V 60. – 70. rokoch sa na medzinárodných konferenciách nevenovala anglickému jazyku žiadna zvláštna pozornosť a v žiadnom prípade sa tento jazyk nepovažoval za *lingua franca* (Spolsky, 2004, s. 61).

Možno však tvrdiť, že angličtina bola dávno jazykom diplomacie, pretože 95 zo 126 členov OSN prijímalo pracovné dokumenty v angličtine.

Skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť v záverečných poznámkach Správy spomína „príležitosti a obmedzenia používania angličtiny ako *lingua franca*“ ako jeden z hlavných problémov a výziev, ktorým EÚ musí čeliť. Na druhej strane sa vníma „viacjazyčnosť ako úplný spôsob integrácie“ (Skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť, 2008, s. 2).

Funkciu, ktorú plnila latinčina v Rímskej ríši, dnes plní v Európe angličtina s tým rozdielom, že veľmoc nastolujúca latinčinu sa nachádzala v Európe, pokým USA ležia mimo Európy. Európania tak preberajú jazyk svojho konkurenta namiesto toho, aby sa opreli o svoje vlastné jazykové tradície. Problémom je fakt, že USA sú vojenskou, politickou a ekonomickou veľmocou a záujem o podporu neutrálneho jazyka neexistuje.

Paradoxom je, že angličtinu prijímame dobrovoľne, no práve jej prijatie môže spôsobiť postupné vymieranie nášho rodného jazyka. Etruštiná vymrela behom niekoľkých storočí a ak zoberieme do úvahy súčasnú úroveň komunikačných prostriedkov, slovenčina môže vymrieť aj behom života dvoch generácií.

Zaujímavý je príklad Švajčiarska, kde sa tradične francúzska časť obyvateľstva učila po nemecky a nemecká po francúzsky. Dnes sa obidve skupiny obyvateľstva učia ako prvý cudzí jazyk angličtinu, čím sa do veľkej miery narušila vnútorná štruktúra švajčiarskej kultúry.

Z ekonomického hľadiska postupný, hoci nie oficiálny posun smerom k používaniu angličtiny ako jediného pracovného jazyka EÚ ovplyvňuje zisk všetkých, pre ktorých je angličtina materinským jazykom. Tento zisk je zaplatený tými, ktorých materinským jazykom je iný jazyk ako angličtina (Grin, 2006, s. 86).

Občania EÚ, pre ktorých je angličtina materinským jazykom, nie sú nútení investovať čas a peniaze do učenia sa cudzích jazykov a ušetrené zdroje môžu investovať do iných oblastí rozvoja, keďže obyvatelia EÚ hovoriaci inými jazykmi sa učia angličtinu. Na trhu prekladu a tlmočenia do a z angličtiny, ako aj na trhu vyučovania angličtiny majú monopol. Pri pod-

ujatiach so zahraničnou účasťou nemusia vyvíjať žiadne úsilie za účelom porozumenia. Majú rozhodujúcu výhodu pri vzniku konfliktných situácií v rámci rokovaní, ktoré sa konajú v ich materinskom jazyku, pokiaľ ostatní účastníci sú odkázaní na vyjadrovanie pre nich v cudzom jazyku – angličtine. Kompenzácia by v tomto prípade mohla byť uskutočnená podľa Grina prostredníctvom rôznych podporných programov financovaných zo zdrojov anglicky hovoriacich členov EÚ, ktoré by sa napríklad použili na podporu vyučovania anglického jazyka v ostatných členských štátoch (Grin, 2006, s. 86).

Riešenie problému dominantného postavenia angličtiny v EÚ v blízkej budúcnosti neexistuje. Tento vývoj je posilnený faktom, že v EÚ pribudli menšie členské štáty, ktoré nemajú nádej, že ich jazyky sa stanú pracovnými jazykmi, a preto by pre ne bolo najschodnejším riešením, keby sa jediným pracovným jazykom stala angličtina. Problémom však je Nariadenie č. 1 upravujúce používanie jazykov, ktoré by muselo byť Radou jednohlasne zmenené. Okrem toho treba však poznamenať, že EÚ má sotva priamy vplyv na formovanie jazyka, ktorý by bol *lingua franca* pre celú Európsku úniu. Je aj neisté, či ostatné jazyky budú zohrávať povšimnuteľnú úlohu ako pracovné jazyky EÚ (Ammon, 2008).

Všetky členské štáty pripravili svojimi vyučovacími politikami cestu pre dominantné postavenie angličtiny v Európe, keďže angličtina je vo väčšine členských štátov vyučovaná ako prvý cudzí jazyk, alebo je možné vybrať si ju ako prvý cudzí jazyk, čo väčšina žiakov a študentov s obľubou využíva. Ammon preto predpokladá, že angličtina si posilní svoju pozíciu *lingua franca* v EÚ a zároveň bude mať aj vplyv na pracovné jazyky inštitúcií v EÚ (Ammon, 2008).

Vývoj v prospech používania angličtiny v inštitúciách Európskej únie je nezvratný. Je podporený mnohými vyššie spomínanými okolnosťami, najmä obľubou u mladých ľudí, preferenciou prirodzeného pred umeľým jazykom a napriek všetkej kritike výhodami, ktoré prináša - zjednodušením interných pracovných postupov v inštitúciách EÚ a úsporou nákladov.

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.-60. rokoch 20.storočia, kedy sa jazyková politika zmenila z nástroja pomoci na prostriedok zosilnenia sociálnej nerovnosti v krajinách Tretieho sveta.

Vznikom nadnárodných zoskupení sa však postavenie materinského jazyka stáva vo vzťahu k ostatným jazykom dôležitým ukazovateľom

ekonomickej a politickej sily jednotlivých štátov nielen v rámci nadnárodného zoskupenia, ale aj celosvetového spoločenstva. Postavenie jazykov v medzinárodných organizáciách je dnes dôležité z praktického, finančného aj psychologického hľadiska. Práve ich vznikom sa oficiálne určilo, ktoré jazyky sa budú používať v diplomacii. Pri skúmaní jazykovej politiky Európskej únie 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.

Hypotéza, že deklarovaná viacjazyčnosť Európskej únie zabezpečuje rovnocenné postavenie jazykov členských štátov, sa tak nepotvrdila. Dá sa pozorovať zásadný rozdiel medzi oficiálnym a skutočným postavením jazykov. Pokým všetky oficiálne a v niektorých prípadoch i regionálne jazyky členských štátov Európskej únie sú súčasne jej oficiálnymi jazykmi, pri prekladoch viacerých dôležitých dokumentov ako aj pri prekladoch niektorých webových stránok sa uprednostňuje menší počet jazykov, ktoré majú silnejšie postavenie v porovnaní s inými. Reálnym ukazovateľom postavenia jazyka v medzinárodných organizáciách je skôr štatút pracovného jazyka, ktorý má len úzky okruh jazykov a tento okruh má ešte tendenciu sa zmenšovať. Pokým malým národom stačí oficiálne uznanie ich jazyka, veľké národy požadujú rovnocenné zaobchádzanie s ich jazykmi v praxi. Je to tak najmä v prípade Francúzska a Nemecka, dvoch zakladajúcich členov Európskeho spoločenstva, ktorých jazyky, hoci sú pracovnými jazykmi EÚ, sa čoraz menej používajú aj v samotných inštitúciách Európskej únie. Rovnocenné zaobchádzanie s jazykmi členských štátov zostane pravdepodobne len na oficiálnej úrovni a za účelom zefektívnenia chodu orgánov EÚ sa bude používať obmedzený počet jazykov alebo len jeden pracovný jazyk.

Hypotéza, že jazyková politika nemá výrazný vplyv na postavenie jazykov v Európskej únii, a že pragmatický prístup k používaniu jazykov preváži nad vnímaním jazyka ako nositeľa identity, sa čiastočne potvrdila. Ak jazyková politika nie je jasne definovaná a nevedie k zásadným opatreniam, ako je to v prípade jazykovej politiky Európskej únie, neovplyvní jazykovú situáciu do výraznej miery. Pragmatický prístup prevláda v krajinách strednej a východnej Európy a taktiež v škandinávskych štátoch, ktorých jazyky nemajú veľkú šancu presadiť sa v medzinárodnom meradle. Príkladom je Slovensko, kde takmer 72 % reprezentatívnej vzorky obyvateľstva študuje anglický jazyk. V niektorých prípadoch však možno pozorovať aj opačnú tendenciu – v deklarovanej ochrane jazykov menšín a dodržiavaní jazykových práv vidia menšiny príležitosť získať pre svoj jazyk väčšie práva.

Hypotéza, že jazyková politika OSN je vzorom jazykovej politiky Európskej únie, sa potvrdila. Svedčí o tom rozdelenie na oficiálne

a pracovné jazyky, ktoré nachádzame v oboch organizáciách, hoci v prípade EÚ štatút pracovného jazyka oficiálne neexistuje. Pracovnými jazykmi sú však angličtina, nemčina a francúzština, ktoré sa nimi stali na základe prvenstva z hľadiska troch kritérií. V obidvoch organizáciách však platí princíp rovnocenného postavenia jazykov členských štátov minimálne na oficiálnej úrovni.

Historický ako aj súčasný vývoj poukazujú na nepravdepodobnosť úspechu umelého jazyka, ktorým by sa stalo dá sa predpokladať esperanto. Ľudia rozdielneho veku a vzdelania na celom svete majú sklon osvojiť si prirodzený, i keď cudzí jazyk skôr ako jazyk umelý.

Na dominantné postavenie angličtinu minimálne na niekoľko desaťročí predurčuje obľuba u mladej generácie, potreba študovať tento jazyk kvôli uplatneniu sa na trhu práce rovnako ako skutočnosť, že je jazykom vedy a informačných technológií. Pozoruhodné je, že angličtina sa stala svetovým jazykom za relatívne krátky čas.

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.

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. Úlohu štátu nemožno podceňovať. Jazyková politika sa ľahko stane nástrojom štátu, ktorý sleduje svoje ciele. Silné postavenie štátu je však dôležitým faktorom pre zachovanie jazyka.

LITERATÚRA

AMMON, U. 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter. 633 s.

AMMON, U. 2008. *Sprechen Sie Europäisch?* <<http://www.ifa.de/fileadmin/content/publikationen/kulturreport/sprache-ammon.pdf>>, s. 178 - 184.

CALVET, L. J. 1998. *Language Wars and Linguistic Politics*. Oxford: Oxford University Press. 212 s.

GRIN, F. 2006. Economic Considerations in Language Policy. In: *RI-CENTO, T. 2006. An Introduction to Language Policy Theory and Method*. Malden MA USA: Blackwell Publishing. 371 s.

SKUPINA NA VYSOKEJ ÚROVNI PRE VIACJAZYČNOSŤ. 2008. *Záverová správa*. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_sk.pdf s.2 [online] [cit. 2018-01-20]

SPOLSKY, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. 250 s.

WITT, J. 2001. *Wohin steuern die Sprachen Europas? Probleme der EU – Sprachpolitik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 240.

Kontakt:

Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: terezia.ondrusova@euba.sk

K OTÁZKE VARIABILITY V AKADEMICKOM PÍSANÍ

ON THE QUESTION OF VARIABILITY IN ACADEMIC WRITING

IVETA RIZEKOVÁ

Abstrakt

Autorka príspevku vychádza z vymedzenia štylistiky ako vedy o variabilite verbálnej komunikácie. V článku sa venuje problematike variability, a to v rovine žánrov, štýlov, ale aj konvencií a spôsobov interpretácie skutočnosti. Autorka porovnáva podobnosti a rozdiely v prototypoch akademického textu v odlišných kultúrnych spoločenstvách (slovenskom, českom, románskom, anglofónnom). Prináša návrhy didaktického využitia tejto variability pri rozvíjaní receptívnych a produktívnych zručností, ktoré sú podmienkou vytvorenia kvalitného akademického textu.

Kľúčové slová: akademický diskurz, variabilita, štýl, cudzí jazyk, akademické písanie, konvencie.

Abstract

The author bases her paper on the interpretation of stylistics as a research area dealing with the variability of verbal communication. The paper deals with variability of genres, styles but also conventions and various interpretations of reality. The author compares similarities and differences in the prototypes of academic texts in various cultural communities (Slovak, Czech, romance and English). She proposes didactic utilisation of that variability for development of receptive and productive skills which are prerequisites for writing high-quality academic texts.

Keywords: academic discourse, variability, style, foreign language, academic writing, conventions.

Úvod

Téma akademického písania v univerzitnom prostredí je dnes veľmi aktuálna, hoci sa touto problematikou zaoberali teoretici aj pedagógovia už v minulých storočiach. Predmetom komunikácie v akademickom priestore bolo a je vedecké poznávanie, ktoré predstavuje zhromažďovanie a rozvíjanie teoretických vedomostí a empirických skúseností a ich aplikovanie pri riešení výskumných úloh. Cieľom tejto komunikácie nie je teda iba uchovávať nové poznatky, ale ich aj šíriť, komunikovať, interpretovať a

vyvolať o nich vedeckú diskusiu. Akademickú komunikáciu treba považovať za neustály dialóg v priestore a v čase, ktorý je formovaný nielen jazykom, ale aj médiom, účastníkmi, prostredím, účelom atď. A naopak, akademický diskurz ovplyvňuje účastníkov, médiá, prostredie, tvaruje jazyk. Akademický diskurz by sa preto nemal chápať izolovane, ale mal by sa vnímať ako živá komunikácia, ktorá je ovplyvňovaná kontextom a ktorá súčasne kontext ovplyvňuje. Takto chápaný akademický diskurz, ktorý sa dá považovať za akýsi predstupeň vedeckého diskurzu, predstavuje inšpiratívny zdroj informácií o živote akademickej komunity.

V príspevku sa venujeme otázke variability, a to na úrovni žánrov, štýlov, ale i konvencií či spôsobov interpretácie skutočnosti. Mojim cieľom je poukázať predovšetkým na tie stylistické odlišnosti v akademických textoch, ktoré vyplývajú z rozdielnej tradície alebo kultúrnospoločenskej situácie v jednotlivých krajinách alebo obdobiach. V závere predstavím možnosti aplikovania tejto rôznorodosti v kurzoch akademického písania.

Teoretickým východiskom nášho uvažovania je skúmanie štýlu (vrátane náučného, ktorý bude predmetom skúmania) ako „spôsobu verbálnej interakcie“ (Slančová, 2003), ktorý vyvoláva u prijímateľa istú reakciu. Štylistika, chápaná v duchu tejto teórie ako veda o variabilite verbálnej interakcie, hľadá odpovede na tri základné otázky: a) Ako ľudia na seba pôsobia pri komunikácii, ako totožne či odlišne sa dorozumievajú, ako zámerne či nezámerne vyjadrujú svoju individuálnu alebo skupinovú identitu? b) Prostredníctvom akých prostriedkov sa táto ich aktivita uskutočňuje? c) Prečo je to tak? (Slančová, 2003, s. 213).

Vývinové tendencie v štylistike

Súčasný stylistický výskum koncentruje svoj záujem najmä na problematiku diskurzu a na jeho uplatnenie v rôznych disciplínach. Pozornosť presúva od deskripcie a kategorizácie jednotiek systému viac k diskurzívnej analýze. Aj súčasné tendencie je však potrebné chápať v širších súvislostiach, to znamená v nadväznosti na ich východiská, a porovnávať spôsoby interpretácie skutočnosti v spojitosti s rečovou aktivitou. Jazykové prostriedky sa potom pozorujú, analyzujú a identifikujú nie „z hľadiska štrukturácie, ale ako výrazové, ktoré vzhľadom na ich funkčné hodnoty možno využívať v diferencovaných typoch textov“ (Findra, 2004, s. 13).

Jednotlivé štýly vznikajú a vyvíjajú sa nepomerne rýchlejšie ako napríklad lexika, morfológia, syntax či fonetika. V dôsledku tohto vývinu sa líšia aj lingvistické názory na funkcie a triedenie štýlov. S tým súvisia aj ďalšie charakteristiky funkčných štýlov: na jednej strane ich „špecializácia“ a na druhej strane „hybridizácia“, čiže vzájomné prelínanie a miešanie. Ako príklad uvediem odbornú terminológiu, ktorá sa dnes vyskytuje nielen vo

vedecko-náučných, učebných či popularizačných textoch, ale i v žánroch publicistického, administratívneho a rečníckeho štýlu, dokonca hojne preniká do dialógov a monológov hovorového štýlu. V minulosti bola štylistika považovaná za náuku o poetike či rétorike. Zásluhou viacerých lingvistických škôl, predovšetkým francúzskej, ruskej a českej, sa dospelo k širšiemu vymedzeniu pojmu jazykový štýl, v dôsledku čoho sa vytýčili i nové úlohy lingvistickej štylistiky.

Súčasnú slovenskú štylistiku treba chápať v kontinuite teórií tradičnej československej štylistiky, vychádzajúcej z koncepcie funkčnosti a systémovosti. Textotvorná činnosť bola posudzovaná podľa deskriptívnych a klasifikačných kritérií a štýlotvorných pravidiel. Na jej zakladateľov Eugena Paulínyho a Jozefa Mistríka nadviazali Karel Hausenblas a Ján Horecký, ktorí skúmali štylistiku fungujúcu v širokom spektre ľudského správania a konania. K ďalšiemu rozvoju tejto disciplíny prispela svojím interaktívnym chápaním štylistiky Daniela Slančová a svojou výrazovou koncepciou štýlu František Miko. Nové koncepcie naznačujú už príklon k interdisciplinárnemu prístupu k štylistike, ktorý sa naplno rozvinie vo výskumných počinoch v 21. storočí.

Aj v modernej slovenskej štylistike badáme vplyvy teórií českých jazykovedcov, zdôrazňujúce spätosť jazyka, reči a ľudského poznania a prežívania, ako napríklad u Jana Kořenského či Ireny Vaňkovej. Uznávaný slovenský lingvista Juraj Dolník upriamuje pozornosť na výklad jazyka z pozície lingvistickej pragmatiky a axiologickej koncepcie jazyka. V spolupráci s Oľgou Orgoňovou (Orgoňová, Dolník, 2010) sa okrem racionálnych princípov v jazyku venovali i princípu iracionality, ktorý taktiež podmieňuje diferenciáciu komunikátov, štýlov, diskurzov. Problematika štýlov súvisí aj s oblasťou sociolingvistiky, zaoberajúcej sa prednostne postojmi reálnych používateľov jazyka (napríklad v dielach J. Hoffmannovej, S. Ondrejoviča, J. Bosáka). František Ruščák zdôrazňuje kognitívno-rečový aspekt komunikácie a vzťahy medzi jazykom a myslením, medzi jazykom a sociálnym okolím, medzi myslením a poznaním. Subsystemy v jazyku fungujú podľa tzv. kognitívnych modelov, ktorých obsahy sú reflexiami individuálne alebo sociálne podmienených skúseností človeka (Ruščák, 2012, s. 182).

V európskom priestore možno zrod modernej štylistiky datovať nástupom štrukturalizmu a za povýšenie štylistiky na jazykovednú disciplínu možno vďačiť švajčiarskemu lingvistovi Charlovi Ballymu. V západnej Európe sa postupne sformovali dve vývinové tendencie štylistiky: anglo-germánske krajiny smerovali k štylistike textu, zatiaľ čo románske krajiny sa dodnes výraznejšie orientujú na expresívnu a individualistickú štylistiku.

Vo všeobecnosti sa dá konštatovať, že modernistické chápanie bolo založené na objektivite a poznávaní univerzálnej povahy a vychádzalo z racionality poznávania, myslenia a konania. Naproti tomu postmodernistický prístup inklinuje k vlastnému poznávaniu subjektom opierajúcim sa o vieru a presvedčenie (Orgoňová, Dolník, 2010).

Náučný štýl v akademickom kontexte

Zaujímavým spôsobom sa vyvíjalo začleňovanie náučného štýlu do systému štýlov v jednotlivých vývinových obdobiach. V rámci tradičnej klasifikácie sa náučný štýl radil k štýlom verejného styku a spolu s publicistickým, rečníckym a administratívnym patrili do skupiny tzv. odborných štýlov (Mistrík, 1977, 117). K predpokladom odborného vyjadrovania patrila dobre prepracovaná odborná terminológia.

V ďalšom období sa štýl začal skúmať nie ako funkčná jazyková jednotka, ale ako jednotka reči. Do klasifikácie štýlov sa dostali i ďalšie kritériá, ako napríklad kritérium prítomnosti osobnosti autora. Náučný štýl sa považoval za základný objektívny štýl (Mistrík, 1983, s. 211). Pozornosť teda postupne pútajú nielen „interindividuálne“ štýly, ako široké a všeobecné kategórie, ale aj individuálne štýly, autorské. Štýlový charakter konkrétneho komunikátu sa začal skúmať aj z pohľadu jeho sociálnej a komunikačnej podmienенosti. Podľa Jelínka (1992) je rečový štýl súčasťou štýlu správania, ktorý je normou istého typu komunikácie. Autor chápe štýl ako rečovú jednotku, ktorá existuje jedine v množine nekonečných rečových aktov, a nie v abstraktnom systéme.

Už v procese vývinu tohto štýlu badať istú nevyváženosť: zatiaľ čo odborná lexikálna zásoba (terminológia rôznych vedných disciplín) kvantitatívne narastala (a dodnes narastá), inventár syntaktických prostriedkov sa výraznejšie nerozvíjal. V rámcových aj vo vnútorných častiach vedeckých žánrov je syntax strohá (Kvapil, 2017, 101). Samozrejme, že toto konštatovanie má čiastočne zovšeobecňujúci podtón, vzhľadom na to, že v jednotlivých textoch sa prejavuje tiež stereotypnosť lexikálna, napríklad pri značnom opakovaní termínov, nasýtenosti textu substantívami a pod. Napriek tomu, že dodnes cítiť silu spoločných atribútov náučných komunikátov, ku ktorým patrí verejnosť, odbornosť, pojmovosť, monologickosť a písomnosť, možno pri náučnom štýle pozorovať aj istú variabilitu.

O divergencii sa začalo hovoriť už v súvislosti s členením štýlu na vedecko-náučný a populárno-náučný. Odlíšnosť týchto variantov náučného štýlu bola identifikovaná v rovine funkcií, inventáru jazykových prostriedkov aj slohových postupov. Napríklad k špecifickým črtám popularizačného štýlu patrí: konkrétnosť, aproximatívnosť, adresnosť a subjektívnosť, zatiaľ čo vo vedeckom štýlovom variante dominuje abstraktnosť, exaktnosť, nead-

resnosť a objektívnosť. V súčasnosti sa však stretávame s frekventovaným javom „hybridizácie“ rôznych textových typov, a teda aj ich výrazových prostriedkov, textových modelov a postupov pri tvorbe textu.

Univerzum akademického diskurzu vytvárajú rôzne diskurzívne realizácie a žánre: vedecké články, monografie, populárno-vedecké texty, učebnice, záverečné práce atď. Ich základnou vlastnosťou je intertextualita, keďže kontinuitu vedeckého poznania zabezpečuje sociálna difúzia vedeckých poznatkov. Každý vedecký text v podstate vychádza z existujúcich textov a zároveň rozširuje vedeckú databázu. Autor vedeckého textu sa snaží odlíšiť svoj text a štýl od toho, čo bolo predtým, alebo naopak priblížiť ku kvalitám dobrých už existujúcich textov. Dnes sa intertextovosť už nechápe iba ako súvislosť konkrétneho textu s iným existujúcim konkrétnym textom, ale aj s určitým typom textov, dokonca s celou predchádzajúcou kultúrou (Mlacek, 2003, s. 90).

Záverom tejto časti chceme zdôrazniť, že náučný štýl by nemal byť chápaný, a teda ani študentom prezentovaný, ako monotónny alebo raz a navždy striktno vymedzený, ale skôr ako produktívny štýl, ktorý sa vyvíja súbežne s rozvojom vedy, techniky a moderných spôsobov odbornej, akademickej a sociálnej komunikácie.

Štylistické konvencie v európskom kontexte

Štylistické konvencie uplatňované pri produkovanií textov sú ovplyvňované nielen jazykovými, ale aj kultúrohistorickými faktormi konkrétnej jazykovej komunity. Napríklad v anglofónnom prostredí sa značná pozornosť venuje logickému členeniu. V dôsledku lineárnej štruktúry a jednoduchších gramatických väzieb sú tieto texty ľahšie pochopiteľné. Sústreďujú sa predovšetkým na prijímateľa. Naproti tomu slovenské odborné texty používajú zložitejšie gramatické štruktúry, vyhýbajú sa častému opakovaniu slov, majú intelektuálnejší charakter ako texty anglické. Autori sa orientujú hlavne na tému, ktorú chcú podať v celej jej zložitosti. Menej ich zaujíma logická štruktúrovanosť textu, čím sa stávajú menej čitateľnými (Chamonikolasová, 2005).

V duchu latinskej rétorickej tradície sa v slovenských odborných, vedeckých či akademických prácach spravidla vyžaduje používanie autorského plurálu, tzv. *pluralis modestiae*. Týmto zaužívaným štandardom prvej osoby množného čísla sa osobnosť autora potláča a vyzdvihuje sa objektívnosť. Anglosaský odborný štýl autorský plurál v prípade jedného autora takmer nepoužíva. Prvá osoba množného čísla je vyhradená len pre prípad, že text píše viac autorov (Čmejrková a kol., 1999, 28-29). Autorské vyjadrovanie v prvej osobe singuláru vyznieva sebavedomejšie, najmä keď sa vyjadruje vlastný názor. Autorský plurál je bežný u našich západných, se-

verných aj východných susedov (tamtiež). Vyplýva to aj z kultúrno-historických daností a štylistických konvencií, podľa ktorých by autor mal do vyjadrenia vedeckej pravdy zasahovať čo najmenej a svoj názor posunúť čo najviac do úzadia. *Tendencia polláčať autorovu osobnosť je viditeľná aj v tituloch odborných textov, v ktorých autor naznačuje, že jeho práca je iba drobným príspevkom k poznaniu nejakého zložitého javu. Zatiaľ iba malé percento tvorcov odborného textu u nás akceptuje prvú osobu singuláru namiesto zaužívaného plurálu „skromnosti“.* Ako hlavný dôvod uvádza, že je to vo vedeckom texte nenáležitý prejav prisvojenia si objavov alebo poznatkov niekoho iného alebo to pokladá za rušivý element¹. Nazdávam sa, že tendencia k „personalizácii“ odborného textu je iba otázkou času, kedy časť autorov upustí od zakoreneného návyku vyjadrovať sa v nominatívne plurálu a uprednostní vyjadrovanie v singulári, ktoré aj podľa môjho názoru pôsobí prirodzenejšie a sebavedomejšie.

V oblasti tvorby akademického textu sa v anglosaskom kultúrnom prostredí chápe rozsahu pojmu písanie širšie. Okrem schopnosti zaznamenávať akademický text predstavuje aj schopnosť písomne sa vyjadrovať a konštruovať rôzne typy textov. Zatiaľ čo sa z českej a poľskej tradície uchovala priorita zdieľať a ochraňovať intelektuálne dedičstvo bez možnosti ho prehodnocovať, v angloamerickom kontexte sa naopak zdôrazňuje hodnota individuálnej skúsenosti a nutnosť veci interpretovať (Danišková, 2014, 134). Súhlasím s tvrdením autorky, že sa tak formuje individuálny názor, ktorý obohacuje diskurz aj o nové pohľady.

Autor pri tvorbe vedeckého textu síce využíva štandardizované prostriedky, ale súčasne aktivizuje aj svoje individuálne schopnosti a skúsenosti. Prítomnosť individuálneho štýlu vo vedeckom či odbornom prejave poskytuje autorovi možnosť prezentovať vlastnú vedeckú individualitu. Spomínaný prieskum názorov v radoch tvorcov odborného textu na Ekonomickej univerzite v Bratislave ukázal, že 53 % opýtaných sa domnieva, že identifikovať individuálny autorský štýl sa dá aj vo vedeckom texte. Prejav autorskej individuality nie je podľa respondentov prekážkou vo vedeckej komunikácii. S týmto názorom sa možno stotožniť, pretože individuálny štýl autora je v komunikácii dynamizujúcim prvkom, ktorý vplýva tak na kognitívne procesy, ako aj na pocity komunikačného partnera.

¹ Toto konštatovanie sa opiera o výsledky anketového prieskumu, ktorý som realizovala medzi učiteľmi a internými doktorandmi (v počte 55 respondentov) pôsobiacimi na Ekonomickej univerzite v Bratislave (EUBA). Výber cieľovej skupiny respondentov vychádzal z predpokladania skúseností s tvorením písomného vedeckého textu.

Vo všeobecnosti sa dá povedať, že česká a slovenská lingvistika vychádzajúca z funkčného štrukturalizmu prikladá väčší význam kognitívnej stránke vedeckého štýlu, zatiaľ čo anglosaský svet, ktorý vyrástol na preferencii empirickej filozofie, je orientovaný skôr pragmaticky a inklinuje k skúsenostnému poznaniu a konaniu.

Pri porovnávaní písomných vedeckých komunikátov románskej a slovanskej proveniencie zaujme najmä textová výstavba, ktorá sa v oboch prípadoch vyznačuje množstvom odbočení. Podľa Čmejrkovej (*Čmejrková a kol.*, 1999, 28-29) sú francúzske digresie kratšie a s jasným záverom, zatiaľ čo slovanské ako keby boli nedokončené. Nelineárnosť textov, spôsobená napríklad dlhými súvetiami, pasívnymi tvarmi, neosobnými konštrukciami, sťažuje čitateľovi porozumenie textu. Okrem nelinearity sa tu dajú pozorovať aj iné prvky variability. Francúzske texty vynikajú schopnosťou paradigmatických a teoretických analýz, zatiaľ čo anglosaské uprednostňujú popis a analýzu dát. Anglické texty propagujú dialóg, ktorý by mal viesť k vzájomnému zblíženiu rôznych názorových pozícií (ibidem). Šanderová (2005) opisuje francúzsky spôsob písania ako šarmantný a pôvabný, avšak niekedy príliš vzletný a preestetizovaný. Staroňová (2011) pozoruje takéto črty aj v slovenskom texte. Rozdiely medzi príslušníkmi rozličných kultúr, t. j. českou, resp. slovenskou a na druhej strane anglickou tradíciou sa podľa autorky prejavujú v oblasti textovej koherencie a argumentácie, ale aj pri prejavoch emócií. City sú viditeľnejšie manifestované u Francúzov ako u Američanov alebo Nemcov. To súvisí pravdepodobne so silným francúzskym individualizmom a tradičnou výrečnosťou, ktoré sa prejavujú pri zaniatenom diskutovaní a obrane vlastných názorov.

Vznik variability štylistických konvencií v jednotlivých jazykových komunitách treba vidieť kultúrno-historickou optikou. Výstižne to vyjadruje Duszaková, ktorá hovorí, že „pôsobenie na intelekt bolo posvätené, pôsobenie na cit bolo stigmatizované“ (Duszaková, 1998, s. 221). Povedané inými slovami, funkciou vedeckých textov bolo odovzdávať fakty bez „prítomnosti človeka“ (Čmejrková et al., 1999, s. 20). Dnes je už situácia iná, pretože vedec musí mať okrem odborných vedomostí aj komunikačné kompetencie, aby dokázal odovzdávať svoje poznanie a presviedčať iných silou svojej argumentácie.

Didaktika akademického písania

Štýl ako spôsob verbálnej komunikácie je súčasťou ľudského sociálneho správania. Študent ako prijímateľ posudzuje odborný komunikát na základe istého povedomia o štýle textu, ktoré nadobudol skúsenosťou z opakovanej recepčnej činnosti. Kurz odborného jazyka v akademickom prostredí má teda okrem teoretickej bázy poskytnúť študentom praktický

nácvik akademického písania. Aby pri produkovani textu študent dokázal adekvátne používať zaužívané konvencie, kolokácie, výrazy, musí prirodzene prejsť fázou nácviku porozumenia akademickým žánrom a osvojovania si modelových štruktúr. V rámci trénovania porozumenia sa učí identifikovať jednotlivé diskurzne typy, a to prostredníctvom žánrov, v ktorých sa aktualizujú. Hlavným cieľom kurzu akademického písania je dokázať produkovať požadované akademické žánre, pričom sa uplatní schopnosť reprodukovať, analyzovať a syntetizovať, kategorizovať, interpretovať a pod. Študent by sa mal naučiť gramaticky správne a štylisticky adekvátne formulovať cudzie i vlastné myšlienky, názory a postoje k odbornej problematike. Pri tejto činnosti je nevyhnutné, aby rešpektoval záväzné normy a konvencie, ktoré sú dané externým sociálnym a profesionálnym prostredím, a zároveň aby ich vedel prispôbovať normám individuálnym. Je na každom autorovi, aby našiel rovnováhu medzi istotou, ktorú ponúka norma, a odvahou, ktorá je potrebná na uplatnenie vlastnej kreativity (Pierron, 1997, 106).

Poznanie štylistických konvencií, ktoré varujú v závislosti od jazykovej a kultúrnej oblasti, možno taktiež využiť vo vyučovacom procese. Napríklad rétorický výcvik v anglosaskom štýle môže nasmerovať študentov ku komunikačnému, interakčnému zreteľu vo vedeckých a odborných textoch. Tento štýl je najvhodnejší pre začínajúcich pisateľov, pretože ich núti „k pracovnej poctivosti a intelektuálnej kázni“ (Šanderová, 2005, s. 59). V súčasnom akademickom kontexte, v ktorom je angličtina *lingua franca*, je výhodou, ak sa autor dokáže prispôbiť normám anglosaského písaného textu, pretože má väčšie predpoklady publikovať aj v medzinárodnom priestore. Povedané slovami autorky, spôsob konštruovania odborného textu v duchu tradície anglosaského sveta nemusí byť vnímaný ako jediný správny, ale je vhodný pre začiatočníkov (tamtiež).

Pri výučbe francúzskeho jazyka pre univerzitné ciele (v našom chápaní ide o predmet odbornej francúzštiny v akademickom prostredí) sa možno inšpirovať starostlivo vypracovanou francúzskou metodológiou štruktúrovania odborného/vedeckého textu. Vďaka nej si študent postupne osvojuje princípy výstavby textu jednotlivých akademických žánrov a chápe, čo je obsahom jednotlivých častí akademického textu (abstraktu, úvodu, jadra a záveru), ale aj to, ako treba jednotlivé myšlienky, názory či argumenty spojiť do zmysluplného a koherentného celku. Špeciálna pozornosť je venovaná analýze odseku, čiže segmentu textu, keďže každý odsek spravidla analyzuje jeden argument a má logickú výstavbu. Na jeho začiatku sa formuluje myšlienka (argument), ktorá sa potom rozvíja a ilustruje príkladmi a napokon syntetizuje. To znamená, že na malom priestore jedného odseku sa študentovi dá objasniť podstata celkovej štruktúry. Odseky navy-

še napomáhajú čitateľovi orientovať sa v texte. Spravidla sa totiž začínajú logickým konektorom, t.j. výrazom alebo spojením, pomocou ktorého sa vyjadruje vzťah medzi vetami, časťami výpovede, segmentmi textu atď. Najčastejšie ide o explicitné nadväzovanie chronologické, kauzálnodôsledkové, súhlasné alebo opozičné atď.

Na základe vlastnej niekoľkoročnej skúsenosti z posudzovania záverečných prác študentov, ako aj skúseností kolektívu pedagógov, môžeme konštatovať, že proces konštruovania písomného prejavu robí vysokoškólakom najväčšie starosti. Nevedia si často poradiť s tým, ako spojiť rešeršované s tvorivým, ako zosúladiť myšlienky iných autorov s vlastným uvažovaním, ako formulovať hypotézy alebo výskumné otázky, ako správne argumentovať, analyzovať, syntetizovať výpovede, ako sa pridržať hlavnej línie a neodkloniť sa od danej problematiky.

Riešenie tohto problému vidím v aplikovaní nasledovných stratégií vo fáze sprístupňovania, rozvíjania a prehľbovania poznatkov a nadobúdania zručností v produkovani akademického textu:

- analýza, reprodukcia a interpretácia autentických textov a dokumentov a
- analýza študentských písomných prejavov.

Vyjadrujeme presvedčenie, že treba venovať zvýšenú pozornosť vlastným prácam študentov, a to nielen pre potreby hodnotenia študentov, ale predovšetkým pre poskytnutie spätnej väzby, tak vyučujúcim, ako aj učiacim sa. Študent sa totiž viac poučí z vlastných chýb, ak má možnosť ich spoločne s vyučujúcim odhaľovať, analyzovať a korigovať. Učiteľ, ktorý je oboznámený s najčastejšími chybami študentov, môže na ne lepšie reagovať. Omyly treba pokladať za nevyhnutnú súčasť každého používania jazyka, tým viac, ak ide o cudzí jazyk. Môžu mať obsahovo-tematický, logický, sémanticko-lexikálny, gramatický, ortografický, štylistický alebo pragmatický charakter. Pri evalvácii písomných prejavov je dôležité stanoviť si také hodnotiace kritériá, ktoré prisúdia jednotlivým zložkám komunikátu (a teda aj chybám) adekvátnu mieru dôležitosti vzhľadom na konkrétny komunikačný zámer.

Výhodou autentického materiálu je jeho variabilita, ktorá však musí byť vhodne didakticky aplikovaná. Využiť možno vedecký či popularizačný článok, prípadne časť vedeckej state. Ten istý autentický materiál môže byť použitý aj opakovane, ak sa v rôznych fázach výučby alebo v rôznych skupinách pripraví rôzne zadania práce s ním. Autentický text nebýva spravidla upravovaný, o to dôležitejšia je preto jeho selekcia a formulácia výučbových úloh a aktivít.

Akademická a vedecká zručnosť, umožňujúca sprostredkovať odborné informácie členom vedeckej komunity kultivovaným štýlom, patrí spolu s odbornou spôsobilosťou k základným komunikačným kompeten-

tnostiam člena akademickej obce. Úsilie nejedného vysokoškolského pedagóga o publikovanie v zahraničných periodikách býva často recenzentmi odmietnuté v dôsledku úrovne vedeckého štýlu v danom odbore (Seresová, Breveníková, 2017, 7). Tento deficit sa v súčasnosti prehľbuje a má vplyv aj na nízku kvalitu cudzojazyčných písomných prejavov študentov. Toto je jeden z dôvodov, pre ktorý pokladám zavedenie predmetu akademického písania do študijného programu aplikovaných jazykov na našej fakulte za opodstatnený.

Záver

Naším zámerom bolo poukázať na to, že rôzne podoby variability v akademickom diskurze môžu byť predmetom tak teoretického skúmania, ako aj aplikovania v pedagogickej praxi. Nazdávam sa, že pre zefektívnenie výučby akademického písania je dôležité prezentovať študentom akademický text nie ako statický, večne platný model, ale ako prostriedok umožňujúci neustály dialóg v priestore a v čase, ako obohacujúci zdroj informácií a inšpirácií.

Treba povzbudzovať študentov tým, že vedecký diskurz nie je pre nich úplne novým fenoménom, pretože sa s ním už viac-menej stretli v modifikovanej forme na predchádzajúcich stupňoch štúdia a že vysokoškolské vzdelávanie im vytvára priestor na rozvoj a prehĺbenie poznania v tomto smere. Navyše majú možnosť osvojiť si nástroje a stratégie potrebné na produkovanie akademických žánrov či odborných textov, ktoré uplatnia vo svojom štúdiu alebo v profesionálnej praxi. Je potrebné u nich odbúrať stereotyp, že vytvoriť odborný/vedecký text dokáže iba vedecký pracovník. Naopak, treba ich motivovať, aby nepristupovali k tejto úlohe ako k nepríjemnej povinnosti, respektíve aby sa neutiekali k plagiátorstvu. K prekonaniu averzie k písaniu môžu prispieť individuálne konzultácie s učiteľom, ktorý im poradí pri korigovaní, štylizovaní, logickej výstavbe alebo jazykovej formulácii textu do uspokojivej podoby. Akademický text by nemal byť iba cieľom, ale tvorivým procesom, cestou postupného objavovania a chápania princípov vedeckej činnosti.

Akademický komunikát by mal byť vnímaný ako nástroj na vyjadrovanie vlastných názorov a postojov, nástroj na zdôvodňovanie, interpretovanie či logické argumentovanie. A v neposlednom rade ako nástroj myslenia a tvorivej reflexie, ako prostriedok na rozvíjanie prierezových kompetencií a uplatnenie svojej autonómie.

Štýl akademických žánrov sa i dnes riadi záväznými pravidlami. Avšak jeho niekdajšiu uniformitu dnes nahradila variabilita, ktorá je prítomná v rovine primárnych a sekundárnych žánrov, štylistických konvencií

v jazykových komunitách, ale aj v rovine individuálnych autorských prejavov.

Vo výučbe aplikovaných jazykov je poznanie štylovej variability a špecifických spôsobov vyjadrovania typických pre dané jazykové a kultúrne spoločenstvá veľmi dôležité. Prispieva k prehĺbeniu receptívnych a produktívnych kompetencií učiacich sa, ktoré budú môcť aplikovať pri písaní seminárnej, bakalárskej a diplomovej práce alebo pri študentskej vedeckej a odbornej činnosti. Porovnávacia štylistika, ako druh interdisciplinárne chápanej štylistiky, je východiskom aj pre ďalšie predmety univerzitného vzdelávania, ako napríklad semináre prekladu a tlmočenia, praktickej štylistiky a pod.

LITERATÚRA

ČMEJRKOVÁ, S. a kol. 1999. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.

DANČIŠINOVÁ, L. 2016. *Citácia ako interkultúrny znak v akademickom diskurze*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dancisinoval> (5.10.2019)

DANIŠKOVÁ, Z. 2014. Učiť písať študenta vysokej školy? Potenciál kurzu akademického písania. In: *ORBIS SCHOLAE*. Praha: Karolinum. Roč. 8, č. 1. S. 129 – 143.

FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Bratislava: Osveta. 232 s.

GALTUNG, J. 1981. Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, tectonic, galic and nipponic approaches. In: *Social Science Information*, 20, Issue 6, 817 – 856.

CHAMONIKOLASOVÁ, J. 2005. Comparing the structures of texts written in English and Czech. In: *Slovak Studies in English I*. Bratislava : Univerzita Komenského.

JELÍNEK, M. 1992. Problematika definice pojmu styl. In: *Stylistyka. Opole*, 1992, s. 15 – 26.

KVAPIL, R. 2017. Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí. In: *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Ekonóm. 93 – 112.

MISTRÍK, J. 1977. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: SPN. 456 s.

MISTRÍK, J. 1983. *Moderná slovenčina*. Bratislava: SPN. 253 s.

MLACEK, J. 2003. Intertextovosť a štylistika. Bratislava: In: *Studia Academica Slovaca* 32, s. 90 – 109.

ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského. 229 s.

PIERRON, C., PIERRON, O. 1997. *Savoir écrire pour être efficace*. Paris: Retz. 175 p.

RUŠČÁK, F. 2012. Kognitívne aspekty štylistiky. In: *Slovenská reč*. Roč. 77, č. 3 – 4, s. 179 – 183.

SERESOVÁ, K., BREVENÍKOVÁ, D. 2017. Výskum akademickej komunikácie so zameraním na akademické písanie. In: *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Ekonóm, s. 7 – 43 .

SLANČOVÁ, D. 2003. Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). In: *Slovenská reč*, roč. 68, č. 4, s. 207 – 223.

STAROŇOVÁ, K. 2011. *Vedecké písanie*. Martin: Osveta.

ŠANDEROVÁ, J. 2005. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON.

Kontakt:

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, Bratislava

Slovenská republika

Email: iveta.rizekova@euba.sk

IDIOMS AND THEIR SEMANTIC INTERPRETATION**IDIÓMY A ICH SÉMANTICKÁ INTERPRETÁCIA***JARMILA RUSIŇÁKOVÁ***Abstract**

The aim of the paper is to describe the role of idiomatic language in the business communication, to present certain methods used in learning and teaching English idioms and with the use of Slovak and Russian examples to analyse certain peculiarities in their semantic interpretation.

Keywords: business communication, decoding, idiom, LSP (Language for Specific Purposes), semantic interpretation, teaching concept.

Abstrakt

Predkladaný príspevok si kladie za cieľ definovať úlohu idiomatických výrazov v obchodnej komunikácii, prezentovať niektoré metódy používané pri štúdiu a vo vyučovaní anglických idiémov a pomocou slovenských a ruských príkladov analyzovať určité úskalia v ich sémantickej interpretácii.

Kľúčové slová: obchodná komunikácia, dekodovanie, idióm, odborný jazyk, sémantická interpretácia, koncept výučby.

Introduction

Idiomatic expressions and phrasal verbs as the inseparable part of English belong to the most difficult areas when studying them. The ability to distinguish them in the context, the ability to understand them and the ability to use them correctly is a long way when learning any foreign language including English. No doubt, thinking with flexibility, depth, awareness and understanding are some of the core building blocks that lead to the ability to master the language. If to speak about advanced English learners (C1, respectively C2 CEFR), the active use of idioms is highly expected. Moreover, the mechanism for determining the language connotation on the knowledge based system makes it possible to reveal the linguo-cultural peculiarities of idioms and phraseological units, taking into account national-cultural, territorial, ethnolinguistic factors provided the individual's cognitive abilities are activated.

The English language in general contains a large number of idiomatic phrases that make up a substantial part of the spoken language. What is more, nowadays, they also appear in the written language and, thus in both, the informal and the formal style. Their proper understanding and use is usually quite difficult for non-native English speakers.

Idioms are the colourful and fascinating language. They add not only flavour and additional features to the English language including deeper and wider meaning but also a lot of confusion since their intended meanings are not aligned with their literal meanings. Very often the metaphorical use of a word is more common today than its literal use. Fernando (1996) describes *“an idiom as a combination of two or more words whose structure is firmly fixed and whose meaning is difficult to determine”*. According to Fernando, *“ideational idioms convey impressionistic representations of aspects of the physical, social, and emotional worlds of a language community”* (Fernando, 1996, p. 252).

Scholars claim that it is the nature of formulaic language to take many forms and to be difficult to define and identify on the basis of its particularities. But in essence it is a simple phenomenon – according to Wray (2012) it is *“the multiword subset of lexical units”* (Wray, 2012, p. 286). Formulaic language is often defined as a kind of word strings that appear to be treated like a single unit during processing. Wray claims that *“multiword strings are maintained in the lexicon as the way of expressing their message that it was possible to access them easily without the activity of the standard linguistic processing routes”* (Wray, 2012, p. 200). Researchers try to answer the question what happens “at the boundaries” when language operates beyond its normal scope, where there are unusual constraints on communication that make formulaic language more evident, or where language users choose, or are forced to favour previously assembled output over something more spontaneous.

One puzzling aspect of patterns observed in linguistic research is that *“idiom comprehension is very poor in almost all impaired groups, even those with a high productive ability for formulaic sentences. Since idioms are generally viewed as the most clearly identifiable type of formulaic sequence this finding can be explained in terms of the default processing model”* (Wray, 2012, p. 200).

The extent of prefabricated speech in performed language now seems far greater than once was thought. Much attention in the linguistic theory has been directed to *“idioms – complex bits of frozen syntax, whose meanings cannot be derived from the meaning of their constituents, that is, whose meanings are more than simply the sum of their individual parts, e.g.*

step on the gas, raining cats and dogs" (Nattinger - DeCarrico, 2014, p. 33).

English teachers at the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava, are aware of these facts. A group of them participate in an ongoing research project that focuses on the English idiomatic expressions in business communication (KEGA research project *Idioms in Business Communication* (015EU-4/2017)) and are planning to publish a textbook *Economic Concepts and Idioms in English Business Communication* for the university students and those who would like to improve their English as well as their business English and to be like native speakers (C2 CEFR) in oral interaction.

Learning and teaching English idioms - practice

One common pattern in language acquisition is that learners pass through a stage in which they use a large number of unanalysed chunks of language in certain predictable social contexts. They use, in other words, a great deal of "prefabricated" language. Finding an appropriate theoretical framework of language use presents its own difficulties, which a good teacher should take into his/her account in order to organise seminars that lead students to use prefabricated language to learn how to produce, comprehend, and analyse the new language. In teaching such lexical phrases as mentioned above the emphasis should be on teaching them for comprehension and production, and their function in discourse, especially in case of advanced learners and learners of language for specific purposes. In other words, learning to speak means learning to converse. Students need to learn idioms and other sorts of formulaic language not as isolated, planned answers, but rather to learn how to use these structures to create the flow and purpose of a spontaneously unfolding conversation in professional settings. Students can be taught by first illustrating a basic lexical phrase frame, then it is recommended to teach some representative lexical material that appears in the slots within that basic frame, and, finally, teaching some representative variations and expansions of the frame itself in case of variables. Students should also be taught to recognize and analyse more and more lexical phrase frames on their own as they occur in lecture discourse or in authentic texts.

Students of three faculties at the University of Economics in Bratislava, the Faculty of International Relations, the Faculty of National Economy and the Faculty of Commerce participated in the KEGA project *Idioms in Business Communication*. Within their studying groups they were divided into two parallel groups – so called the experimental group, in which business English was taught and studied with the focus on idioms, and the con-

trolling group, in which business English was taught and studied without any specific concentration on idiomatic expressions. Both groups used the *Market Leader Business English Course Book Upper Intermediate* (Cotton, Falvey, Kent, 2011) as their compulsory literature. The textbook contains many authentic texts from British newspapers in which students could find and learn English idioms. But the experimental group worked also with the materials in the university textbook *Ideational Idioms in Business English Communication* by Hrdličková (2016). Moreover, in the summer semester of 2018/2019 they were asked to read the authentic texts from on-line newspapers and magazines such as *The Telegraph* (www.telegraph.co.uk), *The New York Times* (www.nytimes.com), *The Guardian* (www.the-guardian.com) or *The Diplomat Magazine* (www.the-diplomat.com), *The Economist* (www.economist.com), *Foreign Affairs* (www.foreignaffairs.com), *World Politics Review* (www.worldpoliticsreview.com) with the aim to highlight idioms and check them in dictionaries. The findings were sent to the teacher by means of moodle.euba.sk.

Thus, idioms were taught and studied within the communicative context and with the specific concentration on them using various methods including reading authentic texts in on-line newspapers and magazines as well as discussions aimed at idioms. In the controlling group idioms were part of the studying materials but mostly just mentioned. If there was no specific attention paid to these fixed expressions supported by various pedagogical methods less perceptive students couldn't benefit much. The KEGA project reveals the need to apply more effective methods in teaching English idioms, especially the need to study them within the large communicative context. This way the advanced students could be taught how to comprehend idioms and produce them in their professional settings.

Despite better results in the experimental groups than in the controlling ones there remained certain problems in the field of the semantic interpretation of idioms, especially in the area of decoding their semantics in situations of cross-cultural cooperation. The mechanism for determining the idiomatic connotation reveals the linguo-cultural peculiarities of phraseological units, taking into account national-cultural, territorial, ethnolinguistic factors.

In May 2019 results of the KEGA project *Idioms in Business Communication* were presented during the VIII international pedagogical conference in Uljanovsk, Russia at the Uljanovsk State University, Faculty of Foreign Languages. Moreover, during the research stay there several seminars with the Russian native speakers – advanced learners of English – future English teachers were organised. In the further part of this article findings in the area of semantic interpretation of English idioms by Russian

students are presented, analysed and compared to the findings concerning the semantic interpretation of idiomatic expressions by Slovak students.

Semantic interpretation of idioms – practice

When speaking we are able to make choices about which lexical units we use – choices that are influenced by our desire to ensure that we really communicate effectively, and by our sense of identity. When we encode language we make judgements about which of our lexical units the listeners or readers will be able to find in their own lexicons. In some cases we may deliberately introduce them to a new item in order to create space for a shared identity. Non-native speakers may elect not to use large lexicon, may elect not to use for example phrasal verbs or fixed idiomatic expressions, because they associate them with a group with which they do not fully identify. In that case their level of English is not advanced (C1 r C2), they would remain to be the intermediate (B1) learners and we can hardly speak about their upper-intermediate (B2) English.

Options also exist for decoding. That is, as listeners or readers we constantly have to make judgements and choices about what the speaker or writer is most likely to have meant. It is on that basis that a native speaker can intentionally or unintentionally reject the easy mapping of a form produced by a non-native speaker. English native speakers who do use many idiomatic and phrasal expressions in their language do not adapt their ways of communicating to the foreigners' ones. Students and teachers should be aware of these facts. Moreover, students have to adjust to different learning cultures, especially in academic disciplines.

As international trade and scientific and political exchange intensify, there is a growing effort on the part of academics, multinational organizations and even governments to improve communication and dialogue. When you are involved in international business and you communicate with English native speakers, you will continuously encounter business English idioms despite the fact that idiomatic language has been considered to be an informal language for many years. The KEGA project results demonstrate that idioms are used into certain extent even in the formal context, for example by journalists, businesspeople, even in some cases – diplomats.

Hrdličková (2017) claims that *“the most common patterns of idioms in Business English are:*

- a) *traditional idioms (e. g. get the picture, tie the knot),*
- b) *idiomatic compounds (e. g. a glass ceiling, the smart money, hard and fast),*
- c) *prepositional idioms (e. g. at the end of the day, from scratch),*
- d) *comparisons (e. g. be like talking to a brick wall),*

- e) *exclamations and sayings (e.g. You must be joking!, Practice makes perfect), and*
- f) *clichés (e. g. a golden handshake, when the going gets tough, the tough get going)” (Hrdličková, 2017, p. 25).*

In seminars we try to aim our efforts to develop the students' reading literacy and through reading the above mentioned texts in on-line journals as well as in textbooks students try to understand the message of the text and the meaning of idioms used in the texts. This way we try to lead students to acquire idioms through the communicative context. Then idioms are practiced in discussions and later revised again in tests.

In the whole learning process the following situations were observed:

- a) A certain group of idioms did not cause any troubles to Slovak students and they easily acquired their meaning and used them actively, e.g. *give sth to sb straight* – povedať niečo niekomu na plné ústa/ od srdca/ na rovinu, *go downhill* – ísť dolu kopcom (s niekým/niekým) t. j. o zhoršujúcom sa stave niekoho, *take sb's toll on sth* – vyžiať si /vziať si (svoju) daň, *get a move on* – pohnúť sa, pridať, poponáhľať sa, hovor. pohnúť kostrou, *fall into place* – zapadať do seba, dávať zmysel, *start from scratch* – začať od nuly, od úplného začiatku. Among them were also the business English idioms, e. g. *fighting a losing battle* – bojovať vo pred prehratú bitku, *whether you like it or not* – či už chceme alebo nie / či sa vám to páči alebo nie, *look before you leap into sth* – dvakrát merať, raz strihať / rezať, *to keep an eye on sth / sb* – sledovať, dávať pozor, *big guns* – veľké spoločnosti / veľkí hráči, *make a quick buck* – kšeftovanie, šmelinárčenie, rýchly zárobok.
- b) The meaning of some idioms are clear, correctly understood, but only described, without giving the Slovak equivalent, e. g. *a melting pot* – miesto, kde sa stretávajú ľudia rôznych kultúr, ľudia rôznych rás, názorov a pod., *love makes the world go round* – instead the Slovak equivalent “*láska hory prenáša*” students described it as – láska spája svet, láska všetko zmôže, *pick sb's brains* – instead the Slovak equivalent “*táhať od niekoho rozumy*” students described it as – požičať si niekoho rozum, mozog, zišiel by sa mi niekoho rozum, zobrať niekomu myšlienky.
- c) And among them there were business English idioms as well, e. g. *call to arms (pren. volanie do zbrane /do bitky)* which was interpreted by the Slovak learners as – výzva k akcii, *pipe dreams (vzdušné zámky /nereálne sny)* interpreted as – pekná no nereálna predstava, *at sb's fingertips (na dosah ruky)* interpreted as – blízko, *when in Rome, do as the*

Romans do (kto chce s vlkami byť, musí s nimi vyť) described as – správaj sa tak ako to chcú domáci obyvatelia.

- d) Semantic interpretation of some idioms is incorrect by giving the incorrect Slovak idiomatic expression, e. g. *a dark horse (tichá voda)* was understood incorrectly as – čierna ovca, *the top dog (veľké zviera, šéf)* interpreted incorrectly as – jednotka, *najlepší z najlepších*, *there is no smoke without fire (bez vetra sa ani lístok na strome nepohne)* described as – bez práce nie sú koláče. Examples of business English idioms are following ones: *part and parcel of sth (podstatná časť, alfa a omega)* understood incorrectly as – zubami-nechtami, *to take sth with a few grains of salt (brať niečo s výhradami / s rezervou)* described as – ako štipka soli.
- e) Incorrect semantic interpretation through word-by-word translation into Slovak, e. g. *eat humble pie (pokoriť sa, priznať chybu, vstúpiť si do seba)* translated literally – zjesť koláč hanby, *zjesť koláč pokorne, sb's heart sinks (klesať na duchu, srdce mu zvierá)* understood incorrectly as – žiarliť, byť dojatý, prehltnúť srdce, *the last straw (posledná kvapka, to posledné, pohár trpezlivosti pretiekol)* was misunderstood by word-by-word translation as – posledná slamka, posledný problém, *let the cat out of the bag (prezradiť tajomstvo, prerieknúť sa, hovor. pustiť si jazyk na špacír)* interpreted as – mať mačku mimo vreca / vo vreci, *to the four corners of the world (na všetky svetové strany)* described as – do štyroch kútov sveta, *to have itchy feet (mať túlavé topánky, nevydržať na jednom mieste)* understood as – mať štekľivé nohy, niekoho svrbí päta, *see the light (pochopiť, chápať, hovor. rozvidniť sa v hlave)* translated literally as – zbadať svetlo, vidieť príležitosť, vidieť svetlo na konci tunela. Examples of business English idioms and their semantic interpretation in this group are following ones: *the big picture (nadhľad, globálne hľadisko)* translated literally as – veľký obraz, veľké predstavy, *per capita (na obyvateľa)* described incorrectly as – za kapitál.
- f) Incorrect semantic interpretation of English idioms that leads to misunderstanding, e. g. the idiom *to be knee-deep in sth (byť pohrúžený do niečoho, byť v niečom až po krk)* has been interpreted by some Slovak students incorrectly as – mať niečoho po krk / až po uši, *to be off the beaten track (byť od ruky / ďaleko od (známych) miest)* described as – vybočiť od zabehnutého spôsobu života, *zísť z poznanej cesty*, *byť pri ceste*, *give sb a hard time (strpčiť / znepríjemniť niekomu život)* misunderstood as – snažiť sa vychovávať, nebyť s niekým spokojný, *to have a bee in sb's bonnet (mať chrobáka v hlave, byť niečím posadnutý)* understood incorrectly as – mať talent, byť trňom v oku, *pracovať ako včielka*, *make a song and dance about sth (robiť cirkus okolo niečoho)*,

- (*na*)*robiť veľa reči okolo niečoho*) interpreted incorrectly as – *brat' na ľahkú váhu, robiť drahoty, radovať sa, pull sb's leg (robiť si z niekoho dobrý deň, doberať si niekoho)* described as – *provokovať, varovať, hovoriť pravdu, give sb the green light (dať niekomu zelenú / povolenie niečo urobiť)* was misinterpreted as – *dávať nádej, rozsvietiť zelenú, see red (vzkypieť hnevom, hovor. div ho nerozhodilo od zlosti)* misunderstood as – *zobrať osud do vlastných rúk, zahmlieť sa pred očami, be on a slippery slope (byť na šikmej ploche)* misinterpreted as – *byť na riskantnej ceste / na tenkom lane, je to nevyhnutné / nevyspytateľné*.
- g) In the business context the examples of misinterpreted idioms are *laissez-faire (liberálny)* described as – *snobský, down-to-earth (prozaický, praktický)* described by the Slovak learners incorrectly as – *otvorený, pripravený, fly-by-night (pochybný, s pochybnou povestou)* misinterpreted as – *dočasný, krátkodobý, half-hearted (nerozhodný, vlažný, polovičatý)* translated incorrectly as – *intuitívny, zle pochopený*.
- h) Without any semantic interpretation or the most problematic English idioms which were left “untouched” by the Slovak learners are the following ones: *set the ball rolling (rozbehnúť / spustiť / začať niečo), a know-all (mudrlant, mudrc), to be dead to the world (spať ako zarezaný), a dark horse (tichá voda), to be larger than life (vzbudzovať pozornosť)*.
- i) The most problematic business English idioms in this group were *quid pro quo (protihodnota, aký požičaj, taký vráť), newer kids on the block (nováčikovia, zelenáči), the status quo (súčasný stav), rank-and-file (bežný, radový), tit-for-tat (oko za oko, zub za zub)*.

Many variations in semantic interpretation of some general English idioms as well as some business English idioms studied during two semesters of Business English Courses at the University of Economics in Bratislava by means of reading, analysing texts, presentations, discussions demonstrate that ideational idioms belong to one of the most difficult linguistic areas for the foreigners to acquire and they should be given more attention especially at C1 (CEFR), respectively C2 (CEFR) levels.

Similar results were demonstrated by Russian students of English (advanced groups) during the research stay at Uljanovsk State Pedagogical University, Faculty of Foreign Languages, Russia in May 2019. They were asked to describe certain business English idioms in little communicative contexts in Russian, respectively they were asked to give the Russian idiomatic equivalent in case it exists in their language. None of the English idioms were left “untouched” by the Russian learners, in most cases they were able to interpret them correctly but only through description of the meaning, in a few cases the Russian future English teachers were able to

find the correct Russian idiomatic equivalent. And in some cases the answers were incorrect. To illustrate these facts here are the examples of observed findings:

- a) the English idioms that were interpreted correctly by all Russian respondents are the following ones: *fighting a losing battle* (*bojovať vo pred prehratú bitku*) – вести заведомо проигрышную борьбу, тратить силы впустую, вести бессмысленный бой, вести борьбу заранее обречённую на провал, бороться с ветряными мельницами, *to make a quick buck* (*rýchlo zbohatnúť, ľahko zarobiť peniaze*) – легко зарабатывать, заработать по-быстрому, срубить денег по-быстрому, срубить денег по-лёгкому, лёгкий заработок, быстрый заработок, *look before you leap* (*dvakrát meraj a raz rež / strihaj*) – семь раз отмерь, один раз отрежь (the Russian idiom), сначала думай, потом делай, думай перед тем как делаешь, хорошенько подумай прежде чем сделаешь что-то, *keeping sb up to date* (*oboznámiť niekoho s najnovším*) – держать в курсе, быть в курсе, идти в ногу со временем, *whether you like it or not* (*či chceme alebo nie*) – нравится (тебе) это или нет, волей-неволей, *for the sake of sth* (*kvôli niečomu*) – во имя чего-то, ради чего-то, для чего-то, в интересах чего-то, *long-term* (*dlhodobý*) – долгосрочный, долгий, долговременный, многолетний, длительный, *fly-by-night* (*companies*) (*pochybny, pokútny, s pochybnou povestou*) – однодневки (the Russian idiom), фирма-однодневка, компании-однодневки, быстро создающиеся фирмы
- b) the English idioms that caused certain troubles among the Russian respondents, i.e. they were interpreted correctly but also incorrectly by them, are the following ones: *a ballpark figure* (*približný odhad*) – correct Russian interpretation was примерная сумма, приблизительная сумма, ориентировочная цифра, but there were also incorrect answers as красная цена, максимальная цена, максимальная стоимость, цифра навскидку, *to play sb's cards right* (*voliť správny postup / počiňať si dobre*) – correct Russian interpretation was вести себя должным образом, использовать свои возможности правильно, сделать всё правильно (в плане тактики) and incorrect interpretation was играть по правилам, хорошо проявиться, выжать максимум возможного из ситуации, *the big picture* (*posudzovať veci z nadhľadu, z globálneho hľadiska*) – общая картина, but was also misunderstood as вся картина происходящего, *half-hearted* (*nerozhodný, vlažný, polovičatý*) – нерешительный, but incorrect Russian interpretation was (слушать) вполуха, равнодушный, *the bottom line* (*podstata, hlavné, záver*) – суть, главный компонент, главный вопрос в том..., самое главное, but some answers were not right such as как результат, сухой

результат, *quid pro quo* (*protihodnota, aký požičaj taký vráť*) – око за око, зуб за зуб (the Russian idiom), баш на баш, услуга за услугу, but incorrect interpretation was каждый сам за себя, *keep an eye on sth / sb* (*sledovať, dávať pozor, dohliadať na niečo*) – следить за кем-то / чем-то, присматривать за кем-то / чем-то and some answers were not right such as глаз не спускать, не сводить глаз. These expressions have a bit different meaning.

Conclusion

Based on our research findings it is possible to claim that fixed lexical phrases, idioms, are inseparable part of informal as well as formal linguistic contexts, including professional ones to some extent, such as marketing, financing, diplomacy. They provide an effective unit for measuring linguistic variation. However, there remain questions about the most effective methods for introducing these phrases to students, to non-native speakers. The learning process is a long and difficult one, needs patience and persistence. The more experienced the speaker, the more they draw on different kinds of units to maintain communication. Concentrating on these phrases, rather than on complete sentences enables learners to manipulate the direction of discourse effectively. On the other hand, our research and experience from language teaching with the focus on idioms has demonstrated the need to introduce these fixed phrases in the communicative context. Based on the whole context and by means of reading comprehension trainings, presentations and through active use of idioms in learning language students are able not only to draw the meaning from the context, but they are able to maintain discussions on professional topics in the fields of economics, especially marketing, finances, banking as well as diplomacy. Real interaction allows production and monitoring of language at the C1 level and enables learners to speak and negotiate their own way. The KEGA project *Idioms in Business Communication* has shown that these methods seem to be very effective for further language acquisition.

REFERENCES

- FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press. 265 pp.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2016. *Ideational Idioms in Business English Communication*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. 166 pp.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2017. *Business English Idioms vs. Business Terms*. In: *Lingua et vita*, ročník VI, 12/2017. ISSN 1338-6743.

NATTINGER, J. R., DeCARRICO, J. S. 2014. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 33.

RUSIŇÁKOVÁ, J. 2018. Idiomatické výrazy vo výučbe odborného anglického jazyka./Idiomatic Expressions in Teaching Business English as LSP. In: *Cudzie jazyky v premenách času, VIII, 2017, p. 391 – 398*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. ISBN 978-80-225-4492-4.

WRAY, A. 2012. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press, pp. 200, 201, 286.

This paper is part of the Project KEGA 015EU-4/2017 *Idioms in Business Communication (Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii)* subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumného projektu KEGA č. 015EU-4/2017 *Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii*.

Contact:

PhDr. Jarmila Rusiňáková PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovakia
Email: jarmila.rusinakova@euba.sk

METAFORY V EKONOMICKEJ ŠPANIELČINE**METAPHORS IN SPANISH BUSINESS LANGUAGE***MÁRIA SPIŠIAKOVÁ, ŽELMÍRA PAVLÍKOVÁ***Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá využitím metafory v ekonomickej španielčine. Cieľom príspevku je analyzovať metafory použité v denníku *El País* v ekonomickej sekcii a opísať ich z hľadiska formálneho a sémantického. Analýza je spracovaná na základe rešeršov z najčítanejšieho španielskeho denníka *El País* z 23. a 24. 8. 2019. K výberu témy nás viedol fakt, že ekonomický jazyk sa vyformoval ako jeden z najdynamickejších a najkreatívnejších variant v tomto poslednom storočí, ktoré je charakteristické globalizáciou. Vychádzame z poznatkov, že v ostatných rokoch sa tendencia používania metafory neustále zvyšuje. Jej použitím sa všeobecný a odborný jazyk stávajú bohatšími, pestrejšími a originálnejšími. Používanie metafory je jednou z typických črt ekonomickeho jazyka a jazyka rokovaní.

Kľúčové slová: metafora, španielčina, ekonómia, odborný jazyk, ekonomický jazyk.

Abstract

The present contribution is focused on the use of metaphor in economic Spanish. Its aim is to analyse the metaphors used in the economic section of *El País* daily and to describe them from the formal and semantic point of view. The analysis was based on research of the most read Spanish daily *El País* of 23 and 24 August 2019. The choice of the topic was influenced by the fact that the economic language had been formed as one of the most dynamic and creative variants in the last century, which is characterised by globalisation. Our work is based on the knowledge that the tendency to use metaphors has been on permanent increase in recent years. Using metaphors, which is one of the typical traits of economic and negotiation language, makes both general and professional languages richer, more colourful and more original.

Key words: metaphor, Spanish, economy, professional language, economic language.

Úvod

Jazyk je živý organizmus, ktorý sa neustále vyvíja a mení. V posledných rokoch môžeme pozorovať zmeny v jazyku, ktoré sú spôsobené rozvojom technológií, rýchlosťou a priamou komunikáciou medzi používateľmi jazyka na celom svete, vplyvom angličtiny atď. Jazyk sa týmto zmenám prispôsobuje rýchlo. Vďaka novým formám komunikácie, ako je internet, sociálne siete a televízia, k nám prichádzajú informácie všetkého druhu v rekordne krátkom čase. Toto tempo rozvoja sa odráža v jazyku tak, že sa stierajú rozdiely medzi jednotlivými štýlmi. Napr. do hovorového jazyka prenikajú prvky alebo lexémy jazyka odborného (*balanza* – *bilancia*, *crédito* – *kredit/úver*, *bolsa* – *burza*, *banca* – *bankovníctvo*, *bono* – *dlhopis*, *déficit* – *deficit*, *rentabilidad* – *návratnosť* z ekonomického jazyka; *acreeedor* – *veriteľ*, *finiquito* – *vyrovnanie*, *estafa* – *podvod* z právnickej oblasti a pod.) alebo naopak, do odborného jazyka sa dostávajú formy a prvky hovorového a literárneho štýlu (metafory, frazeológia). Reaguje tak na zmeny v spoločnosti tým, že si osvojuje jazykové formy, ktoré nie vždy musia byť v súlade s normou.

Ekonomický jazyk sa z týchto dôvodov v súčasnosti nachádza na pomedzí odborného, publicistického a hovorového jazyka. O ekonomii sa píše v dennej tlači, mnohokrát majú denníky osobitné ekonomické sekcie, hovorí sa o nej v televíznych správach a reportážach a čím ďalej tým viac sú tieto informácie určené širokej verejnosti. Preto je samozrejmé, že do ekonomického odborného jazyka prenikajú prvky tak hovorového ako i publicistického štýlu. Cieľom hovoriaceho alebo píšuceho je, čo najviac sa priblížiť poloodbornému alebo laickému publiku, tému čo najviac zatraktívniť a častokrát aj zjednodušiť. K dosiahnutiu týchto cieľov sa používajú jazykové prostriedky vlastné hovorovému, publicistickému alebo umeleckému štýlu ako sú metafory, prirovnania a pod. Na pomenovanie nových skutočností a udalostí sa siahajú po bežnej slovnej zásobe (operácia, boj, maratón, únik) a z týchto slov vznikajú neskôr odborné termíny. Jedným z najpoužívanejších jazykových prostriedkov v ekonomickom jazyku je metafora. Podobne sa vyjadruje aj Mocková: „Obraznými pomenovacími jednotkami ako napr. *hnať (niekomu) vodu na mlyn*, *dostať stopku*, *grilovať (niekoho)*, *postavené na vode* a pod. sa snažia predostrieť prijímateľom (aj neodborníkom v politicko-ekonomickej sfére) najdôležitejšie a najzaujímavejšie informácie prostredníctvom kódu prijímateľa, t. j. v „jeho jazyku, ktorému rozumie, čo zároveň napomáha splneniu cieľa zaujať širokú škálu ľudí“ (Mocková, 2019, s. 429)

Cieľom príspevku je poukázať na používanie metafor v ekonomickom jazyku tým, že sme našli všetky použitia metafor

v najpredávanejšom španielskom denníku *El País* v sekcii *Economía y trabajo* (Ekonomía a práca).

Charakteristika odborného jazyka

Las lenguas de especialidad, lenguas especializadas, lenguajes especializados, lenguas, lengua alebo lenguaje con fines específicos (odborný jazyk, odborné jazyky, jazyky špecificky orientované) sú len niektoré zo španielskych pomenaní jazyka, ktoré používajú rôzni odborníci v rôznych sférach. Môžeme hovoriť o jazyku právnickom, administratívnom, ekonomickom, novinárskom, vojenskom, informatickom, lekárskom atď. Z pohľadu vertikálnej alebo diastratickej stratifikácie sa jedná o odborný jazykový štýl a v rámci neho sa rozlišujú rôzne profesionálne žargóny. Otaola Olano charakterizuje žargón nasledovne: „Hoy día se habla indistintamente de la jerga o argot estudiantil, de la jerga o argot de los toreros, de la jerga o argot de los médicos, (...) por tanto, siguiendo a F. Lázaro Carreter, el término jerga se puede entender en sentido lato, como vocabulario especial de una profesión u oficio, es decir, una lengua especial usada por diversos colectivos. (...) se diferencian los lenguajes marginales y los lenguajes especiales (profesionales, del mundo de deport, etc.“ (Otaola Olano, 2004, s. 34). (V súčasnosti sa nerozlišuje medzi žargónom a argotom študentským, žargónom a argotom toreádorov, žargónom a argotom lekárov, (...) takže, ako hovorí F. Lázaro Carreter, termín žargón môžeme chápať v užšom význame, ako odbornú slovnú zásobu nejakej profesie alebo remesla, t. j., odborný jazyk, ktorý používajú rôzne kolektívy. (...) rozlišujeme jazyky marginálne a jazyky odborné – (profesionáli, športovci, atď.).¹ Otaola Olano tiež spomína, že tieto jazyky si vyžadujú špeciálnu slovnú zásobu.

Cabré y Gómez de Enterría chápu odborný jazyk ako „el conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica“ (2006, s. 11). (súbor jazykových prostriedkov, ktoré sú doplnené prvkami z iných systémov a používané v špecifickej situácii).²

Odborný jazyk je charakteristický tým, že používa špeciálne jazykové prostriedky. Moreno Fernández (1999) ho charakterizuje ako jazyk, ktorý používa gramatiku bežného jazyka s určitými formulkami alebo konštrukciami. Napr. v právnickom jazyku sa objavujú špecifické formy oslo-

¹ Náš preklad

² Náš preklad

venia (*señoría, letrado*)³, ale aj špecifické slovesné tvary (budúci konjunktív, činné prídavné – gerundium) a tiež sa často stretávame so špecifickou slovotvorbou.

Najviac špecifických elementov sa však nachádza v lexike. Tieto špecifiká sa zvyknú prejavovať vo forme terminológie. Podľa Morena Fernández: „la significación de los vocablos científicos es denotativa. Estos lenguajes, que por definición son unívocos y objetivos, evitan las equivalencias laterales de valor estilístico y expresivo“ (1999, s. 5). Význam vedeckej lexiky je denotatívny. V týchto jazykoch, ktoré sú jednoznačné a objektívne, sa nenachádzajú laterálne ekvivalenty štylistického alebo expresívneho charakteru.⁴ Zo štylistického hľadiska sa tieto jazyky vyznačujú tým, že sa používajú vo formálnych kontextoch, čím sa uprednostňuje používanie neosobných foriem.

Mateo Martínez charakterizuje technické a vedecké texty nasledovne: „No son lugar apropiado para los significados ocultos, implícitos o sugeridos y su objetivo final es alcanzar el ideal: una palabra, un concepto. Lo que se lee es aquello que el autor del texto ha querido decir y nada más.“ (2007, s. 192). (Nie je to vhodné miesto pre skryté, implicitné alebo naznačujúce významy a ich cieľom je dosiahnuť ideál: jedno slovo, jeden koncept. To, čo čítame je presne to, čo chcel autor textu povedať a nič viac.)⁵

Ekonomická španielčina

Ekonomický jazyk sa vyformoval ako jeden z najdynamickejších a najkreatívnejších variantov v tomto poslednom storočí, ktoré je charakteristické globalizáciou. Je to jazyk, ktorý nie je striktné technický a nie je ani tak presný a denominatívny, keďže používa metafory, slovné hračky, frazeológiu, teda výrazové prostriedky literárneho a hovorového štýlu. Ekonomický jazyk tvorí texty humanitného a technického charakteru, ktoré sa často vo formálnych aspektoch približujú hovorovej forme. Jeho prezentácia a formát je na jednej strane vlastné odbornému jazyku, zvlášť, keď hovoríme o jazyku ekonomickej teórie a na druhej strane, sa obchodný a finančný jazyk približuje bežnému hovorovému štýlu (je dvojzmyselný, ironický, metaforický a pod.).

Štúdie ekonomického jazyka v Španielsku sa venovali morfológii, syntaxi a sémantike (Hoffman, 1988; Alcaraz, 2000; Sager, 1980). Najviac výskumov sa však spravilo na úrovni lexiky, tak kontrastívnych (s angličtinou)

³ Nepreložiteľné, ide o oslovenia sudcov v Španielsku

⁴ Náš preklad

⁵ Náš preklad

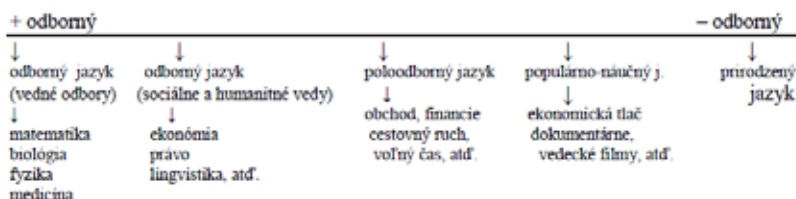
ako aj s tematikou neologizmov. Ďalším bádaným aspektom je terminologická metafora. Používanie metafory je jedna z typických čŕt ekonomického jazyka a jazyka rokovanií.

Podľa Spišiakovej (2018), súčasná ekonomická španielčina sa charakterizuje predovšetkým tým, že je ovplyvnená angličtinou na všetkých jazykových úrovniach. Napríklad, anglické substantíva zakončené na *-ing* sa preberajú do španielčiny v pôvodnej forme, bez prekladu (*marketing, leasing, renting, branding, phishing*). Substantíva zakončené na *-ty*, ktoré zvyknú označovať spôsob robenia niečoho sa preberajú do španielčiny prostredníctvom sufixu *-idad* (*portabilidad, comparatibilidad, conectividad, operatibilidad*), čím sa tvorí nová neologická konštrukcia. Často sa kalkuje anglický termín tak, že sa uplatňujú nominálne, verbálne, adjektívne alebo prefixové konštrukcie: substantíva od adjektív (*comerciabilidad, portabilidad, bancarización, emocionabilidad*); substantíva alebo adjektíva s prefixom (*desaprendizaje, autoempleado, interoperable, desregulación*). Alebo sa tvoria slovesá zo substantív a adjektív (*fidelizar, posicionar, externalizar, inflacionar, transaccionar*). Inokedy sa formujú kompozitá podľa anglického vzoru (*plataforma de colaboración – collaboration platform, tienda de descuento duro – hard discount store, consultor de negocios – business consultant*), zmiešané kompozitum z anglického a španielskeho slova (*lobby de presión, mercado online, broker financiero*) alebo je anglický termín prispôsobený španielskej morfológii (*customizar, customizado, esponsorizar, marketizar*).

Ako sme už spomínali, metafory majú vďaka svojmu symbolickému charakteru obrovskú kognitívnu moc pre tých, ktorí ich používajú aj počúvajú. Ľahko sa prispôsobujú charakteru iného jazyka a tým sa aj ľahko z jedného jazyka do druhého prenášajú. Okrem konvencionálnych, ustálených metafor sme sa stretli s mnohými okazionálnymi alebo kontextovými metaforami, ktoré sa však často bez dobrej znalosti jazyka, krajiny alebo kultúry nedajú pochopiť alebo preložiť.

Predmet, ciele a metódy štúdia

Mateo Martínez (2007) predstavil nasledujúci graf, kde rozmiestnil rôzne typy odborného jazyka podľa stupňa odbornosti od čisto vedných odborov (deskriptívny, normatívny, jasne denotatívny štýl s jednoduchou syntaxou a transparentný) až po najmenej odborný (prirodzený jazyk hovorový a literárny).



Klasifikácia odborného jazyka podľa stupňa odbornosti. Zdroj: Mateo Martínez (2007)

Na základe vyššie uvedeného grafu môžeme umiestniť predmet nášho štúdia niekde na polovicu alebo až za polovicu osi, smerom k prirodzenému jazyku, keďže sa jedná o analýzu ekonomickej tlače. Pohybujeme sa medzi jazykom poloodborným a populárno-náučným.

Cieľom príspevku je nájsť všetky metaforické konštrukcie v sekcii *Economía y trabajo* v denníku *El País* z 23. a 24. 8. 2019. Nájdené metafory sme analyzovali z formálneho aj sémantického hľadiska. Materiál na analýzu tvoril korpus 140 konštrukcií. Do analyzovaného korpusu sme zahrnuli len tie metafory, ktoré boli pre náš výskum zaujímavé, čiže nezaradili sme tzv. „ošúchané“ alebo „mŕtve“ metafory ani metafory, ktoré sa pravidelne opakovali (*el mercado social, la economía social, la economía crece, la crisis amenaza, el dólar cae*). Následne sme jednotlivé metafory kategorizovali do skupín a rozdelili ich na metafory terminologické, ustálené metafory a frazeologizmy, metaforické kolokácie, okazionálne a kontextové metafory. Pri niektorých pomenovaniach sme považovali za vhodné napísať aj doslovný preklad, pretože ekvivalent v slovenčine nebol metaforický. Doslovný preklad uvádzame v rovných zátvorkách /.../. Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme používali metódy selekcie a rešerše na vyhľadávanie metafor a vypracovanie korpusu. Metódou sémantickej analýzy sme definovali metafory v kontexte a kategorizovali do vyššie spomínaných skupín. Štatistickou metódou sme vyhodnotili počet použitých typov metafor. Na základe doterajších výskumov (Spišiaková, 2018, 2017; Mocková, 2019) predpokladáme, že najviac sa budú vyskytovať okazionálne a kontextové metafory a najmenej ustálené metaforické spojenia.

Stručná charakteristika denníka *El País*

El País je španielsky denník, ktorý patrí k najčítanejším a zároveň najpredávanejším novinám v Španielsku. Denník *El País* bol založený v Madride v roku 1976, rok po smrti diktátora Francisca Franca. Prvé myšlienky spojené s jeho vznikom sa objavili začiatkom 70. rokov medzi

členmi skupiny akcionárov PRISA, ktorá je zároveň spoločnosťou, ktorá vlastní rôzne médiá, medzi inými aj *El País*. Prvé číslo denníka vyšlo 4. mája 1976. Zakladateľmi boli Jesús de Polanco a Juan Luis Cebrián. Periodikum takmer okamžite spôsobilo malú revolúciu v španielskom novinárstve a stalo sa z neho prvé periodikum s jasným proeurópskym a demokratickým hlasom. Ostatné, dlhšie existujúce noviny sa ešte stále prikláňali ku frankizmu.

V roku 1981 sa denník priamo zúčastnil manifestácie za demokraciu a podporil protestujúcich mimoriadnym nočným vydaním s názvom *El País con la Constitución*, čo by sa dalo voľne preložiť ako *El País za ústavu*. Jasne tak vyslovil svoj názor a vyzval ľudí, aby vyšli do ulíc. V 80. rokoch sa postupne stal lídrom španielskej dennej tlače. Konkuroval mu len konzervatívny denník ABC.

V polovici 90. rokov bol druhým periodikom v Španielsku, ktoré ponúklo i elektronické vydanie na internete. Tvorcovia *El País*, na čele s riaditeľom Jesúsom Ceberiom charakterizujú svoj denník ako noviny s proeurópskou tendenciou a sociálno-demokratickou ideológiou. Spolupracujú s inými, podobne orientovanými európskymi periodikami ako *La Repubblica* (Taliansko), *Le Monde* (Francúzsko) a *International Herald Tribune*. Aj keď v posledných rokoch v Španielsku vznikli viaceré úspešné tituly dennej tlače (*El Mundo*, *La Razón*), *El País* sa naďalej úspešne drží na špici.

Okrem novín redakcia denníka *El País* vydáva aj rôzne iné časopisy a noviny: *El País Semanal* (vychádza v nedeľu a obsahuje články, fotky a obrázky spojené s reflexiou a voľným časom), *S Moda* (týždenník venovaný móde), *Icon* (mesačník, ktorého obsah je venovaný umeniu, životnému štýlu a populárnym osobám z tejto oblasti), *Guía del Ocio* (týždenník, ponúka nápady ako tráviť voľný čas a program kultúrnych podujatí), *Domingo* (týždenník, ponúka širokú analýzu aktuálnych tém, reportáže a rozhovory), *Negocios* (týždenník, obsahuje ekonomické články), *Babelia* (týždenník, venuje sa literárnemu umeniu), *Revista Sábado* (týždenník, rozpráva o slávnych a mocných ľuďoch), *El Viajero* (týždenník, opisuje rôzne turistické destinácie), *Propiedades* (týždenník, je venovaný trhu s nehnuteľnosťami), *Motor* (mesačník zo sveta automobilov), *The New York Times* (štvrtková príloha, vychádza v spolupráci s americkým denníkom), *Buena Vida* (venuje sa ekológii, zdravému životnému štýlu a relaxu), *Quadern* (príloha *El País Cataluña y Levante* v katalánčine).

Metafora

Metafora ako jeden z obrazných výrazových prostriedkov je prirodzeným výsledkom procesu metaforizácie v jazyku. Na rozdiel od predchá-

dzajúcich výskumov, ktoré vnímali metaforu predovšetkým ako básnickú ozdobu či štylistickú figúru, súčasný pohľad na metaforu je obohatený o kognitívny aspekt. Intenzívny výskum v tejto oblasti bol iniciovaný prelomovou prácou G. Lakoffa a M. Johnsona *Metaphors we lived by* (1980), ktorá svojím originálnym pohľadom na metaforu ani po toľkých rokoch neustratila na svojej aktuálnosti.

Metafora v súčasnej lingvistike sa chápe nielen ako fenomén jazyka, ale aj myslenia a konania. Nie je to iba jednoduchý prenos pomenovania z jedného objektu na iný, ale zložitý proces konceptualizácie skutočnosti prostredníctvom skúseností a poznania, pričom sa vychádza z predpokladu, že ľudské myslenie je vo svojej podstate metaforické, čo sa adekvátne odráža v jazyku.

Schopnosť metaforu pomenovať zatiaľ nepomenované veľmi výstižne charakterizoval španielsky filozof J. Ortega y Gasset. Metafora v jeho ponímaní je „*nástroj mysle, pomocou ktorého môžeme dosiahnuť až na najvzdialenejšie úseky nášho konceptuálneho poľa*“ (1990, s. 72). Objekty, ktoré sú v našej blízkosti a ktoré ľahko chápeme, otvárajú našej myslí prístup k vzdialeným pojmom. Metafora je „predĺžená ruka intelektu“, ktorú možno prirovnať udici alebo puške. To však neznamená, že by posúvala hranice mysliteľného. Len umožňuje prístup k tomu, čo je iba ledva viditeľné na vzdialených hraniciach.

Terminologické metafory

Jedným z efektívnych spôsobov rozširovania terminologických systémov prakticky vo všetkých odborných oblastiach je metaforizácia. Terminologická metaforizácia sa aktívne využíva ako jeden z prostriedkov samotnej terminologizácie. „Pod terminologizáciou sa všeobecne chápe jazykový proces, pri ktorom lexikálna jednotka bežnej slovnej zásoby nadobudne v istom vednom odbore charakter termínu“ (Horecký, Buzassyová, Bosák 1989, s. 260), pričom v dôsledku ich adaptácie v novom kontexte sa mení sémantika slova a vzniká terminologický význam.

V našom korpuse sme identifikovali nasledovné terminologické metaforu: *los números rojos* (červené čísla), *la guerra comercial* (obchodná vojna), *la guerra de información* (informačná vojna), *las fronteras abiertas* (otvorené hranice), *el libre comercio* (voľný obchod), *el momento clave* (kľúčový moment), *la economía verde* (zelená ekonomika), *la crisis abierta* (otvorená kríza), *las barreras regulatorias* (regulačné bariéry), *la caída de los precios* (pokles /pád/ cien), *los grandes jugadores* (veľkí hráči/na trhu/), *el mercado negro* (čierny trh), *la tensión económica* (ekonomické napätie), *el boom económico* (ekonomický boom), *el blanqueo de dinero* (pranie špinavých peňazí /bielenie peňazí/), *el capital humano* (ľudský kapitál), *el*

impacto económico (ekonomický dopad), *los flujos de capitales* (kapitálový tok), *el pulmón de planeta* (pľúca sveta), *el cinturón industrial* (priemyselný opasok), *la cultura de consumo* (spotrebná kultúra), *el paraíso fiscal* (daňový raj).

Metaforické kolokácie

Kolokácie sú fenomén, s ktorým sme sa v našej analýze stretli najčastejšie. V ekonomickom jazyku vznikajú nové neobvyklé spojenia a kombinácie, mnohokrát práve na vzťahu obraznosti, z ktorých sa časom môžu stať odborné termíny: *la cadena de paros* (reťaz štrajkov), *la muerte política* (politická smrť), *tejer los pactos* (kuť /tkať/ plány), *un dólar fuerte* (silný dolár), *un puñetazo verbal* (verbálny útok /úder päšťou/), *los focos del conflicto* (ohniská konfliktov), *las viejas potencias /industriales/* (staré priemyselné mocnosti), *una cifra alejada* (vzdialená cifra), *una oleada de incendios* (vlna požiarov), *alcanzar su pico* (dosiahnuť svoj strop /vrchol/), *las economías vulnerables* (slabé/zraniteľné ekonomiky), *las estadísticas sangrantes* (alarmujúce /krvácajúce/ štatistiky), *la ola de violencia* (vlna násilia), *frenar la posibilidad* (obmedziť /zabrzdiť/ možnosť), *juzgar la violencia* (súdiť násilie), *el impuesto de la solidaridad* (daň zo solidarity), *un mundo fracturado* (zlomený svet), *la deuda moral* (morálny dlh), *las turbulencias mundiales* (svetové turbulencie), *una oleada de aranceles* (vlna cla/colných opatrení), *una mala racha económica* (zlé obdobie /smola/ v ekonomike), *el consumo robusto* (obrovská /robustná/ spotreba), *dinamitar las relaciones* (zhoršiť /dynamitovať/ vzťahy), *el enfrentamiento comercial* (obchodný stret/konfrontácia), *la riqueza de la región* (bohatstvo regiónu), *el gesto débil* (slabé/chabé gesto), *la guerra secreta* (tajná vojna), *un frenazo económico* (ekonomický útlm /ubrzdenie/), *las cifras alarmantes* (alarmujúce čísla), *las tensiones económicas* (obchodné napätie/napätie v obchodných vzťahoch), *el comportamiento de los precios* (správanie cien), *la brújula empresarial* (podnikový kompas), *la crisis mal cicatrizada* (zle zahojená kríza), *notar el golpe* (pocítiť úder), *no caer en el mismo error* (neurobiť dvakrát tú istú chybu/nepadnúť do tej istej rieky), *calentar el debate* (rozohriať/rozprúdiť diskusiu), *las crecientes tensiones* (rastúce napätie), *la táctica de miedo* (taktika strachu), *la salida dolorosa* (bolestivý odchod), *un acalorado debate* (horlivá /horúca/ diskusia), *las salvajes promesas* (divoké sľuby), *el maratón negociador* (vyjednávací maratón), *un contagio en la economía* (infekcia/nákaza v ekonomike), *ocultar la realidad* (skrývať pravdu), *puerta abierta /al nacionalismo/* (otvorené dvere nacionalizmu), *dar síntomas de debilidad* (prejaviť známky slabosti), *la economía robusta* (prosperujúca/silná /robustná/ekonomika), *las grandes cifras* (obrovské čísla), *Brexit duro* (tvrdý Brexit).

Ustálené metafory a frazeologizmy

Metafory a frazeologizmy sa v súčasnosti používajú nielen v hovorovom a literárnom štýle, ale čoraz viac sa objavujú aj v populárno-náučnom alebo dokonca odbornom štýle (napr. v ekonomickom alebo politickom jazyku). Ich cieľom je zaujať čitateľa alebo poslucháča, priblížiť mu hovorené alebo opisované, zatraktívniť text alebo prejav a pod. Analyzované konštrukcie sme rozdelili na ustálené spojenia (ustálené metafory a frazeologizmy) a okazionálne alebo kontextové metafory. Z ustálených slovných spojení sa vyskytli nasledovné: *la prueba de fuego* (skúška ohňom), *la zona roja* (nebezpečná /červená/ oblasť), *el arma de doble filo* (dvojsečná zbraň), *la política de puertas abiertas* (otvorená politika /politika s otvorenými dverami/), *un gigantesco paso* (gigantický krok), *estar a la vuelta de la esquina* (byť za rohom), *estar en juego* (byť v hre), *pasar por las manos* (prejsť rukami), *hacer oídos sordos* (byť hluchý, nepočuť /robiť hluché uši/), *hay luz verde* (mať zelenú), *salir a la luz* (vyjsť na povrch/na svetlo), *salir del callejón* (vyjsť zo slepej uličky), *seguir en blanco* (naďalej nič nevedieť /byť naďalej v bielej/), *jugarse la vida* (riskovať život /hrať o život/), *tener la palabra* (mať slovo), *arrojar luz* (vrhnúť svetlo), *dar marcha atrás* (zaradiť spiatočku), *dar un golpe duro* (zasadiť tvrdý úder), *poner a prueba* (podrobiť skúške), *poner los ojos* (uprieť zrak), *hacer las paces* (uzavrieť mier)⁶, *poner en marcha* (dať do pohybu), *afrentar la primera gran batalla* (čeliť prvej veľkej bitke).

Okazionálne a kontextové metafory

Okazionálne a kontextové metafory sa v španielskej tlači vyskytujú pomerne často. V našom korpuse sme našli nasledovné: *Un baile sutil ha empezado entre Londres y las capitales europeas*. (Začal sa krehký tanec medzi Londýnom a európskymi hlavnými mestami.), *El Brexit será el elefante en la habitación de la reunión de Biarritz*. (Brexit bude hlavnou témou schôdze v Biarritz. /Brexit bude slonom v izbe na schôdzi v Biarritz.), *Se acerca el momento de la verdad para evitar el precipicio de un Brexit salvaje*. (Blíži sa moment pravdy, aby sme sa vyhli priepasti divokého Brexitu.), *... revestido de un optimismo renovado*. (...prezlečený do nového optimizmu.), *las encuestas sonríen* (prieskumy sú priaznivé /sa usmievajú/), *Italia se libra de las elecciones*. (Taliansko sa vyhlo voľbám/sa oslobodzuje od volieb/), *...la sombra de unas elecciones anticipadas*. (...tieň predčasných volieb/), *...han rechazado participar en cualquier juego de alianzas*. (...odmietli sa zúčastniť na akejkolvek hre spojencov.), *un gobierno*

⁶ V španielčine je spojenie obrazné: robiť/spraviť pokoje

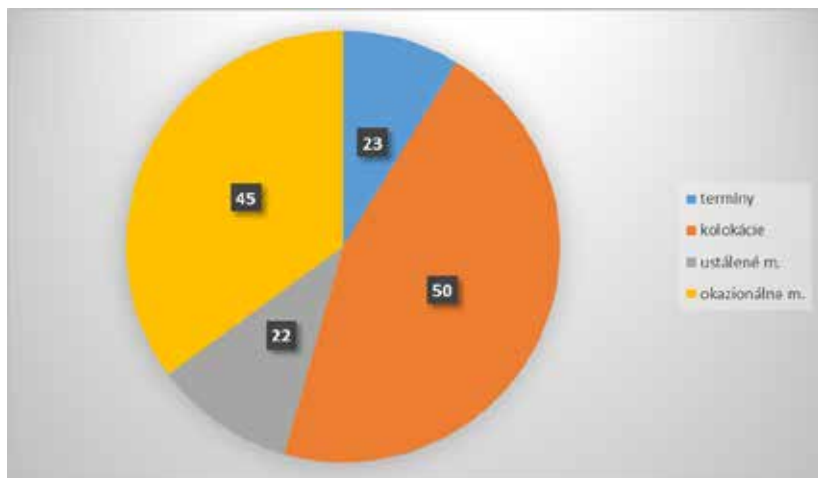
a cualquier precio (vláda za každú cenu), *una coincidencia que ha alimentado el debate* (náhoda, ktorá živila debatu), *la economía marcha por buen camino* (ekonómia ide správnou cestou), *La inseguridad que amenaza con romper su modelo de convivencia*. (Neistota, ktorá hrozí, že zničí jej model spolunažívania.), *Su moneda es todavía punto de refugio cuando se acerca crisis de cualquier género*. (Ich mena je ešte stále záchranným bodom, keď sa blíži kríza akéhokoľvek druhu.), *El presidente respalda a dirigentes que siembran el caos en el mundo*. (Prezident podporuje funkcionárov, ktorí rozsievajú chaos vo svete.), ... *actúa como un matón en las relaciones comerciales*. (...správa sa ako zabijak v obchodných vzťahoch.), ...*una democracia sólida que aún tiene oxígeno en la sangre*. (... stabilná demokracia, ktorá má ešte stále kyslík v krvi.), *Los mercados esperan con atención las señales*. (Trhy pozorne čakajú na znamenia.), *No ha llegado el momento de inyectar estímulos fiscales en la economía*. (Nenastal čas naočkovať fiškálne stimuly do ekonomiky.), *La economía marcha peor de lo esperado*. (ide horšie, ako sa čakalo.), *Ekonómika Europa ante el abismo de un Brexit* (Európa nad priepasťou Brexitu.), *AliExpress abre en Madrid su puerta de entrada a Europa*. (AliExpress otvára v Madride svoje vstupné dvere do Európy.), *Todas Las miradas se centran en Berlín*. (Všetky pohľady sa upriamili na Berlín.), *Este año amenaza con ser más complicado ante las huelgas*. (Tento rok hrozí, že bude komplikovanejší v otázke štrajkov.), ...*acercarse a los consumidores españoles*. (...priblížiť sa španielskym spotrebiteľom.), *Grandes marcas internacionales buscan hueco en España*. (Veľké svetové značky hľadajú medzeru na trhu v Španielsku.), *La ausencia de China descafeína la reunión*. (Schôdza bez prítomnosti Číny bola bez kofeínu/stratila chuť), *¿Quién termine con esta nueva guerra fría?* (Kto skoncuje s touto novou studenou vojnou?), ... *la respuesta ha provocado un nuevo terremoto en las Bolsas*. (...odpoveď spôsobila nové zemetrasenie na burzách.), ...*traer de vuelta a casa nuestras compañías*. (...priviesť domov naše spoločnosti.), *La economía local muestra aún buena salud*. (Domáca ekonomika sa ešte ukazuje v dobrom zdraví.), *Volkswagen deja en el aire su nueva fábrica en Turquía*. (Volkswagen nechal napospas /vo vzduchu/ novú fabriku v Turecku.), *El paisaje cambió radicalmente de cara*. (Krajina radikálne zmenila svoj vzhľad.), *La Unión Europea tiene la palabra*. (Európska únia má slovo.), ...*condenan a la Unión Europea*. (...odsudzujú Európsku úniu.), *Las turbulencias mundiales dañan la economía*. (Turbulencie vo svete škodia ekonomike.), *El Reino Unido se encuentra al borde del colapso*. (Spojené kráľovstvo sa nachádza na pokraji zrútenia.), *la economía estadounidense acusa...* (americká ekonomika obviňuje...), *Las medidas de EE. UU. amenazan seriamente el sistema de comercio multilateral*. (Opatrenia Spojených štátov amerických vážne

ohrožujú multilaterálny obchodný systém.), *Reino Unido está atrapado en el laberinto de Brexit*. (Spojené kráľovstvo je uväznené v labyrinte Brexitu.), *las amenazas no son tan vacías* (vyhrážky nie sú také prázdne), *...en las calles se respira mucha actividad*. (...v uliciach sa dýcha veľký ruch.), *El pulso entre Brasil y Europa con Francia en la cabeza se endurece*. (Pulz medzi Brazíliou a Európou na čele s Francúzskom tuhne/pritvrdzuje.), *la guerra de información contra la verdad* (informačná vojna proti pravde.), *El gobierno irlandés sufre grandes presiones*. (Írska vláda čelí obrovským tlakom.), *El dólar cayó a su nivel más bajo*. (Dolár padol na svoje minimum.)

Záver

Záverom môžeme konštatovať, že metafory sa v ekonomickom jazyku používajú často. V dvoch číslach denníka *El País* (na 16 stranách sekcie Ekonomía a práca) sme vyexcerpovali až 140 metaforických konštrukcií. V rámci nájdených metafor by sme ešte mohli identifikovať prípady synekdochy (*Europa ante el abismo, las miradas se centran en Berlín, atď.*) alebo personifikácie (*la Unión Europea tiene la palabra, la economía estadounidense acusa, atď.*), ktoré ale v širšom zmysle tiež zaradujeme medzi metafory, keďže vznikli na základe obrazu. Niektoré kontexty okazionálnej metafory obsahovali viaceré obrazy v jednej vete alebo v jednom kontexte (*Se acerca el momento de la verdad para evitar el precipicio de un Brexit salvaje, AliExpress abre en Madrid su puerta de entrada a Europa*). Našli sa zaujímavé, netradičné metaforické kolokácie, z ktorých sa časom môžu stať odborné termíny (*consumo robusto, la muerte política*).

Z celkového korpusu 140 metaforických konštrukcií sme definovali 50 metaforických kolokácií, 45 okazionálnych metafor, 23 terminologických metaforických spojení a 22 ustálených metafor. Prehľad všetkých typov metafor môžeme vidieť na grafe:



Na základe analýzy konštatujeme, že náš predpoklad sa splnil len sčasti. Najviac sa vyskytovali metaforické kolokácie, my sme predpokladali najväčší výskyt okazonálnych metafor. Najmenší počet bol, ako sme predpokladali, ustálených metafor.

LITERATÚRA

CABRÉ, M. T., GÓMEZ de ENTERRÍA, J. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad*. Madrid: Editorial Gredos.

VV. AA. 2013. *Diccionario de la Real Academia Española*. Dostupná na: <http://www.rae.es/>

GÓMEZ PABLOS, B. 2011. *Lexicología española actual*. Kirsch-Verlag, Nümbrecht.

GÓMEZ TORREGO, L. 2011. *Análisis morfológico*. Segunda edición. Madrid: Ediciones SM.

GRIGORJANOVÁ, T. 2017. Metafora v politicko-ekonomickom diskurze. In: *Jazyk a politika, Na pomedzí lingvistiky a politológie II*. Bratislava: Ekonóm, s. 150 – 159.

HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ, K., BOSÁK, J. a kol. 1989. *Dynamika slovných zásob súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, s. 429.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. 1980: *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 256.

MATEO MARTÍNEZ, J. 2007. El lenguaje de las ciencias económicas. In: *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, s. 191 – 203.

MOCKOVÁ, N. 2019: Metafory v politicko-ekonomickom konexte mediálneho spravodajstva. In: *Jazyk a politika. Napomedzí lingvistiky a politológie IV*. Bratislava: Ekonóm, s. 419 – 429.

MORENO FERNÁNDEZ, F. 1999. Lenguas de especialidad y variación lingüística. In: *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, s. 3 – 14.

MOLINER, M. 1984. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.

OTAOLA OLANO, C. 2004: *Lexicología y semántica léxica*. Madrid: Ediciones Académicas.

ORTEGA y GASSET, J. 1990: Dve veľikie metafory. In: *Teoria metafory*. Moskva: Progress, s. 68 – 81

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: Kontrastive Analyse der Phraseologismen und Metaphern: spanisch (Spanien)-Slowakisch. In: *Macht der Sprache-Sprache der Macht: eine kontrastive mehrsprachige Analyse anhand von Korpus-texten der meinungsbildenden Tageszeitungen mit Fokus auf Phraseologie und Metaphernforschung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 119 – 162.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 007EU-4/2018 Inovácia jazykovej prípravy ekonómov, diplomatov a kultúrnych mediátorov – digitálna učebnica španielskeho jazyka zameraná na odbornú prax.

Kontakt:

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD., Mgr. Želmíra Pavliková

Ekonomická Univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: maria.spisiakova@euba.sk, zelmira.pavlikova@euba.sk

**DISKURZNÉ STRATÉGIE ŠVAJČIARSKYCH ĽUDOVCOV
PRED VOĽBAMI 2019**

THE DISCOURSE STRATEGIES OF THE SWISS PEOPLE'S PARTY
(SVP) BEFORE THE 2019 ELECTIONS

RADOSLAV ŠTEFANČÍK

Abstrakt

Autor analyzuje diskurzné stratégie Švajčiarskej ľudovej strany pred parlamentnými voľbami 2019. Článok je založený na hypotéze, že jazyk ľudovcov korešponduje so základnou charakteristikou jazyka krajne-pravicových strán v zmysle my a oni. Autor predstavuje, aké výrazové prostriedky používajú ľudovci v komunikácii so svojimi voličmi. Prichádza k záveru, že jazyk ľudovcov je založený na dichotomickom vnímaní reality v zmysle my dobrí vs. tí druhí zlí. Do kategórie oni patria v prvom rade migranti, ale rovnako medzinárodné organizácie, ktoré ohrozujú kultúrnu a národnú identitu domáceho obyvateľstva.

Kľúčové slová: Švajčiarsko, Schweizerische Volkspartei (SVP Schweiz), jazyk politiky, voľby, kampaň, volebné programy, populizmus.

Abstract

The author analyzes discourse strategies of the Swiss People's Party before the 2019 parliamentary elections. The article is based on the hypothesis that the SVP language corresponds to the basic characteristics of the language of populist parties in the sense of us and the others. The author presents the means of expression used by SVP representatives in communication with their voters. It concludes that this language is based on a dichotomic perception of reality. The SVP presents the view that many external enemies threaten Switzerland, but the category of enemy is wide. They are primarily migrants, but equally international organizations that threaten the cultural and national identity of the domestic population.

Keywords: Switzerland, SPV (Schweizerische Volkspartei), language of politics, election, campaigning, election programs populism.

Úvod

Napriek tomu, že je Švajčiarsko považované za kolísku európskej demokracie, už niekoľko desaťročí v jeho straníckom systéme dominuje

strana s prívlastkom pravicovo-populistická. Švajčiarska ľudová strana (nem. Schweizerische Volkspartei). Pôvodne najmenší vládny subjekt, zameraný pôvodne skôr na agrárny segment, zmenil v deväťdesiatych rokoch obsahové priority i rétoriku a v roku 1998, s charizmatickým lídrom züriškejskej kantónálnej organizácie Christophom Blocherom, zvíťazil v parlamentných voľbách a svoje víťazstvo zopakoval nielen v nasledujúcich parlamentných voľbách, ale aj v zatiaľ posledných voľbách v októbri 2019. Zmenou nielen názvu, ale rovnako obsahových priorít musela strana prirodzene prejsť aj zmenou politických posolstiev, resp. jazyka politiky. Potom ako sa pôvodne agrárny subjekt (po zlúčení agrárne zameranej strany a Demokratickej strany kantónov Glarus a Graubünden v roku 1971) definoval ako ľudová strana stredu, získal politickou komunikáciou Christopha Blochera prívlastok pravicovo-populistický, dokonca sa uvažovalo aj v kategórii pravicového extrémizmu (Skenderovic, 2009).

Cieľom nášho uvažovania je vysvetliť, akým spôsobom komunikujú švajčiarski pravicoví populistí, aký jazyk, resp. aké výrazové prostriedky používajú. Pretože vychádzam z predpokladu, že za úspechom SVP stojí aj spôsob komunikácie, či už vo verbálnej alebo neverbálnej rovine, sústredím sa v tomto článku v prvom rade na vysvetlenie, ako predstavitelia strany komunikovali s voličmi počas volebnej kampane pred parlamentnými voľbami, ktoré sa vo Švajčiarsku konali 20. októbra 2019. Moje uvažované je založené na domnienke, že jazyk členov SVP je od deväťdesiatych rokov 20. storočia založený na dichotomickom vnímaní reality v zmysle my vs. oni, resp. my vs. tí druhí. Na jednej strane tak ľudovci vytvárajú pocit ohrozenia pred vonkajšími i domácimi nepriateľmi, aby tak na strane druhej mohli voličom ponúknuť možnosti riešenia a ochrany pred faktormi ohrozujúcimi švajčiarsku kultúrnu i národnú identitu.

Z metodologického hľadiska využijem v prvom rade obsahovú analýzu primárnych dokumentov v podobe volebného programu, volebných manifestov a tzv. pozičných postojov, ktoré sú typickým komunikačným prostriedkom švajčiarskych politických strán. Vzhľadom na to, že príspevok vychádza v zborníku z konferencie, ktorá je primárne venovaná lingvistikému a kultúrnemu pohľadu na cudzie jazyky, prvá časť príspevku začína stručným náčrtom švajčiarskeho stranického systému. Na tomto mieste treba podotknúť, že v celoeurópskej komparatívnej perspektíve je nielen švajčiarsky stranický systém, ale politický systém ako celok vo Švajčiarsku jedinečný a nenájdeme ho v žiadnom inom európskom štáte (Linder, 2003, 2010; Geden, 2006).

Tento príspevok má tak ambíciu prispieť k formovaniu slovenskej politickej lingvistiky, ktorá sa v ostatnom období ukazuje v súradniciach Slovenska ako mimoriadne dynamicky rozvíjajúca sa hraničná disciplína

nachádzajúca záujem nielen medzi lingvistami (Adamka, 2016; Kvapil, 2017; Dulebová, 2011; Cingerová, 2015; Seresová, 2017; Kvapil, 2017), ale rovnako aj medzi odborníkmi z oblasti politológie.

Stručný pohľad na volebný systém

Politický systém Švajčiarska stojí na troch základných štruktúrnych elementoch: federalizme, priamej demokracii a konsocializme, pričom každý z nich determinuje formovanie politických strán a straníckeho systému. Wolf Linder (2003) kvôli špecifickým zvláštnostiam priamej demokracie, kolegiálnej vláde, praktickej absencii hlavy štátu, federalizmu a dlhoročnej demokratickej tradícii, vrátane nepísaných osobitostí politickej kultúry ako konkordančnej demokracii a všeobecnej proporcionalizácii verejného života, považuje politický systém Švajčiarska za osobitný prípad v skupine politických systémov.

Pri vysvetlení osobitností švajčiarskeho politického systému nie je určite možné obísť tzv. záračnú formulu (*Zauberformel*), inými slovami vyjadrené, stranícko-politické zostavovanie švajčiarskej vlády. Práve v záračnej formule je dnes stelesnený fundament konkordančnej demokracie, ktorá tvorí jeden z troch pilierov švajčiarskeho politického systému a zároveň je príčinou mimoriadne stabilného politického systému (Mazzoleni 2007). Podstatou záračnej formuly je od roku 1959 do roku 2003 trvajúce prerozdelenie siedmich miest v Spolkovej rade relevantnými straníckymi zoskupeniami podľa rovnakého kľúča 2+2+2+1 (Ladner 2002). Dve ministerské kreslá pripadli zakaždým Slobodnej demokratickej strane Švajčiarska. Liberálom (*Freisinnig-Demokratische Partei – FDP. Die Liberalen*), dve Sociálno-demokratickej strane (*Sozialdemokratische Partei der Schweiz – SP*), dve Kresťansko-demokratickej strane Švajčiarska (*Christlichdemokratische Volkspartei der Schweiz – CVP*) a jedno ministerstvo (*Departement*) pripadlo vždy ľudovcom (SVP). V roku 2003 si SVP ako víťazná strana prirodzene nárokovala druhé miesto v Spolkovej rade. Pri voľbách členov vlády v Spolkovom zhromaždení získali ľudovci pod hrozbou, že odídu do opozície, druhé miesto, pričom nebola zvolená nominantka kresťanských demokratov, úradujúca ministerka Ruth Metzler.

Volebný systém vo Švajčiarsku zodpovedá princípom proporčnosti, ktorá je charakteristická pre typ konkordančnej demokracie. Keďže história Švajčiarska je poznačená viacerými občianskymi vojnami medzi katolíckymi a protestantskými kantónmi a spoločnosť okrem rôzneho konfesionálneho zaradenia rozdeľuje aj používanie až štyroch rôznych jazykov, pomerný volebný systém sa v takto fragmentizovanej politickej kultúre ukázal ako výhodnejší, než systém väčšinový (Klíma, 1998). Voliči vo Švajčiarsku vo väčšine kantónov využívajú pomerný volebný systém pre

voľby do tzv. veľkej komory parlamentu – Národnej rady. Väčšinový volebný systém využívajú tam, kde na jeden kantón pripadá len jeden mandát v parlamente (spolu je takto z 200 člennej Národnej rady volených šesť poslancov). Na jeden mandát pripadá cca 36.000 voličov, ale platí zásada, že každý kantón zastupuje v Národnej rade minimálne jeden poslanec. Takže napríklad na kantón Zürih pripadá 34 mandátov, ale na kantón Uri len jeden.

Pri voľbe poslancov Národnej rady odovzdávajú voliči hlas tak politickej strane, ako aj konkrétnym kandidátom, pričom volebné obvody tvoria jednotlivé kantóny. V malých kantónoch majú šancu predovšetkým veľké tradičné strany, naopak malé strany majú šancu vo väčších kantónoch. Uzatváracia klauzula, známa z väčšiny pomerných volebných systémov, vo Švajčiarsku neexistuje (Štefančík, 2017).

Východisková situácia

Vzhľadom na to, že zloženie švajčiarskej Spolkovej rady sa už dlhé desaťročia vytvára podľa tzv. čarovnej formuly, pričom sedem miest vo vláde si spravidla rozdelia štyri najsilnejšie stranické formácie, bolo straníko-politické zloženie vlády prakticky niekoľko desaťročí isté už pred voľbami. Otázne iba ostávalo, ktorá strana voľby vyhrá a s akým náskokom pred ďalšími vládnymi stranami. Práve z tohto dôvodu je volebná kampaň pred švajčiarskymi parlamentnými voľbami spravidla iná, ako v typicky konkurenčných systémoch, kde proti sebe stoja dvaja (v prezidentských systémoch), alebo viacerí kandidáti, resp. politické strany. Aj volebná kampaň 2019 bola hodnotená ako pokojná, bez výraznejších osobných alebo medzistranických konfliktov. Kampaňovanie sa sústredilo predovšetkým na prezentáciu obsahov a osobností prostredníctvom billboardov, letákov, osobných stretnutí a samozrejme prostredníctvom sociálnych sietí.

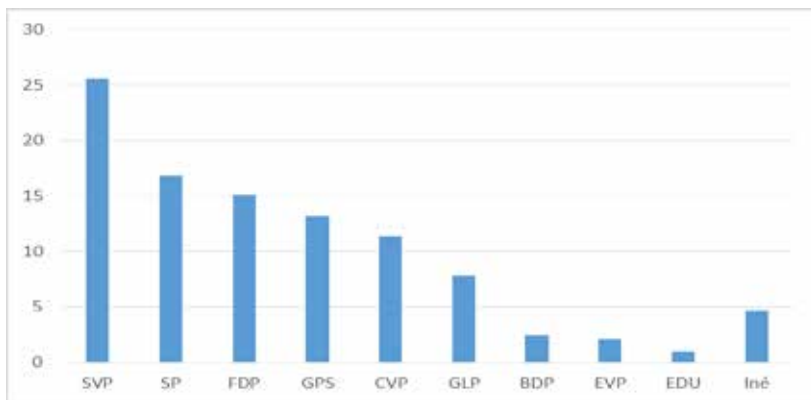
Situácia sa ale mierne zmenila aj vo Švajčiarsku, a to práve po aktuálnych parlamentných voľbách. Otázne totiž ostáva, ako bude vyzerat' zloženie Spolkovej rady. Strana zelených totiž odsunula na štvrté miesto kresťanských demokratov. Zelení si už dávnejšie nárokovali jedno miesto v Spolkovej rade a úspech z volieb 2019 túto požiadavku len legitimizoval. Témy spojené s ochranou životného prostredia sa stali dôležitými najmä v kontexte klimatických aktivít mladej Švédky Greta Thunbergovej, ktorá vo Švajčiarsku oslovila v prvom rade príslušníkov mladšej generácie.

Pred voľbami 2019 väčšinu v Národnej rade tvorili od stredy doprava orientované subjekty. Najsilnejším subjektom bola opäť Švajčiarska ľudová strana (SVP, v roku 2015 29,4 percent), z tretieho miesta vstupovali v roku 2015 do parlamentu liberáli z FDP (16,4 percent). Rok 2015 bola ale značne ovplyvnený utečeneckou situáciou v európskych štátoch, zatiaľ čo

v roku 2019 sa do popredia začali predierať otázky spojené s ochranou životného prostredia a klimatickými zmenami, čo nahrávalo v prvom rade Strane zelených. Tá v roku 2015 skončila s 7,1 percentami hlasov na piatom mieste.

Predpoklad rastu environmentálne zameraných strán bol napokon potvrdený volebnými výsledkami. Ľudovci z SVP síce opäť zvíťazili, ale v porovnaní s rokom 2015 si pohoršili o tri percentá. V novom parlamente tak stratili až 11 kresiel. Napokon, skokanom roka je určite strana zelených, ktorá si v novom parlamente pripísala nových 17 miest a s 28 poslancami sa stane štvrtým najsilnejším subjektom. Prvýkrát od druhej svetovej vojny je tak štvrtou najsilnejšou stranou iná než z doterajšej štvorice vládnych strán.

Graf 1: Výsledky volieb do Národnej rady 2019 (v percentách)



Zdroj: Štatistický úrad Švajčiarska 2019

Jazyk SVP vo volebnej kampani 2019

Vzhľadom na politolingvistický charakter nasledujúcej časti tohto textu sa ďalej sústredím už len na jazykovú stránku volebnej kampane pred parlamentnými voľbami 2019, resp. si budem všímať diskurzne stratégie švajčiarskych pravicových populistov.

Charakter volebnej kampane 2019 opäť určovala najsilnejšia politická strana – SVP. Jej dominantné heslo *Frei und sicher* (Slobodný a bezpečný) bolo spojené s dvomi dominantnými politickými postojmi: strana je proti integrácii Švajčiarska do nadnárodných zoskupení, akou je napríklad Európska únia a strana bude dbať na posilňovaní bezpečnosti, ktorá má byť ohrozená medzinárodnou migráciou. V predvolebnom programe dominujú výrazy, ktoré pomenúvajú typické tradičné hodnoty švaj-

čiarkeho obyvateľstva ako *Heimat, Milizsystem, Unabhängigkeit, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Neutralität, Patriotismus*. Vo volebnom programe a hlavnom volebnom posolstve je dôraz kladený na osobné zámeno *wir* (*wir wollen*) a privlastňovacie zámeno *unser* (*unser Staat, unser Rechtsstaat, unser Staatswesen, unsere Heimat, unsere Schweiz, unser Land, unsere Armee, unsere Bevölkerung, unsere Volkskultur, unsere Söhne und Töchter*). V politickej komunikácii nechýbajú ani mená národných mýtických hrdinov ako Wilhem Tell a Arnold Winkelried, alebo dnešný patrón Švajčiarska Bruder Klaus (v texte zmieňovaný aj ako Nikolaus von Flüe).

Na viacerých miestach volebného programu SVP sa nachádza obraz nebezpečenstva a ohrozenia. Ohrozenie je v jazyku radikálnych pravicových populistov dôležitou diskurznom stratégiou, a to bez ohľadu na to, či ide o ohrozenie reálne alebo fiktívne. Nebezpečenstvo spravidla pochádza buď z vnútorného, ale častejšie z vonkajšieho prostredia (Štefančík, Hvasta 2109). V prípade pravicových populistov je za vonkajšie ohrozenie považovaná medzinárodná migrácia, resp. jej nositelia, migranti. Aj z tohto dôvodu sú pri tejto téme hojne používané výrazy konotujúce nebezpečenstvo, resp. ohrozenie, (*Gefährdung, Unsicherheit, kriminell, Massenzuwanderung, mehr Kriminalität, Kriminalitätsrate, ausländische Verbrecher, Vergewaltigungen, Einbrüche, Drohungen, Raub*), prípadne vyvolávajúce nejakú inú, negatívnu konotáciu (*Asylchaos, Asylkosten, explodierende Kosten, „Milliardengeschäft, Steuern erhöhen, Scheinflüchtlinge*).

„Die SVP lässt nicht zu, dass der Staat unsere Sicherheit immer weniger schützt, die Grenzen nicht kontrolliert und ausländische Verbrecher nicht ausschafft“ (SVP nepripustí, aby štát čoraz menej chránil našu bezpečnosť, nekontroloval hranice a nevyhostoval zahraničných zločincov)“ (SVP, 2019).

V každom prípade je medzinárodná migrácia vnímaná ako ohrozenie, nielen pre národnú a kultúrnu identitu, pre náboženskú príslušnosť a tradície, ale rovnako pre pracovný trh. V tomto prípade je ale dôležité upozorniť, že hrozbu nepredstavujú len migranti z afrických alebo ázijských štátov, ale rovnako príslušníci členských krajín Európskej únie:

„Die Arbeitsplatzsicherheit ist vor allem durch die Personenfreizügigkeit für Ausländer aus dem EU-Raum bedroht (Záruka pracovných miest je ohrozená predovšetkým slobodným pohybom cudzincov z krajín EÚ)“ (SVP, 2019).

Varovanie pred nekontrolovateľným príchodom utečencov, ilegálnych migrantov, pracovných migrantov, prípadne ich rodinných príslušníkov stojí v centre migračného diskurzu SVP už niekoľko rokov (Geden 2006). Už v prvom decéniu nového milénia vnímali ľudovci situáciu s prisťahovalectvom ako „dramatickú“, „alarmujúcu“, pritom sa predpokladalo, že jazykové prostriedky vo vzťahu k tejto téme ešte vyostria. S touto témou ľudovci ďalej tematizovali bezprostredné dôsledky migrácie ako zneužívanie sociálneho systému, zneužívanie žien, rast násilia a kriminality, zneužívanie azylového systému a v neposlednom rade aj „islamizáciu“ Švajčiarska. V roku 2019 sa k týmto téma pridala aj otázka radikalizácie jednotlivcov, postavenie islamského práva nad právo švajčiarske a vytváranie priepasti medzi domácim obyvateľstvom a prisťahovalcami. V neposlednom rade sa stala dôležitou otázkou integráciou cudzincov. Ľudovci nedostatky v integrácii, termínom *Parallegesellschaften* predstavujú negatívne dôsledky nedostatočného migračného procesu.

Ako hrozbu zobrazujú švajčiarski ľudovci nielen migrantov, ale aj možnú integráciu krajiny do Európskej únie. V zahranično-politickom diskurze tak prevládajú výrazy spojené s tradičnými politickými inštitúciami ako *Selbstbestimmung*, *neutral*, *unabhängig* alebo dokonca *Unterwürfigkeit* (poníženosť). Svoj negatívny postoj voči Európskej únii prezentovali švajčiarski ľudovci napríklad v nasledujúcej vete:

„Deshalb darf unser Land nicht weiter schleichend in internationale Gebilde, wie etwa die EU, eingebunden werden (Preto sa naša krajina nesmie plíživo integrovať do medzinárodných štruktúr, ako je napríklad EÚ)“ (SVP, 2019).

Negatívny pohľad na migráciu má viacero dimenzií, jednou z nich je aj negatívne vymedzenie sa voči islamu ako náboženstvu. Švajčiarski ľudovci v tomto kontexte podporujú kresťanstvo:

„Die SVP steht zum christlich-abendländischen Fundament unseres Staatwesens, unserer Rechtsordnung und unserer Kultur (SVP stojí za kresťansko-západným základom našej štátnosti, nášho právneho poriadku a našej kultúry)“ (SVP, 2019).

Záporne, v súlade s tradíciou švajčiarskej neutrality, sa ľudovci vymedzujú aj voči vojenským organizáciám, ale tieto nevnímajú tak negatívne, ako napríklad Európsku úniu. Napriek tomu, že ústrednou kategóriou európskych pravicových populistov je spravidla ľud, v predvolebnom programe SVP nemá tento výraz dominantné postavenie. Často sa vyskytuje

v kompozitách, pri ktorých sa ťažko hľadajú ekvivalenty a takto ich poznáme aj z textu švajčiarskej ústavy ako napríklad *Volksinitiative* alebo *Volksentscheid*, prípadne sa používa v politicky neutrálnych slovách ako *Volksschule*. Ľudovci ale v tomto volebnom dokumente uprednostňujú výraz *Bevölkerung* (obyvateľstvo).

Hoci sú pre pravicových extrémistov typické aj iné výrazné komunikačné stratégie (predstavovanie židov ako nepriateľov, konšpiračné teórie, kritika mimovládnych organizácií ... viac v Štefančík Hvasta 2019), tieto vo volebnom programe Švajčiarskej ľudovej strany 2019 neboli identifikované. To však neznamená, že sa nemôžu nachádzať v iných typoch predvolebného stranického jazyka, ako napríklad na sociálnych sieťach, na predvolebných mítingoch a podobne. Švajčiarski ľudovci sa dokonca vyjadrujú za viac slobody pre médiá, rozšírenie prístupu k internetu, väčšiu podporu pre rodinu a strednú vrstvu, prípadne vyjadrujú podporu vzdelávacieho systému. Podľa tohto dokumentu nie je namieste označovať SVP ako pravicových extrémistov, v každom prípade však vykazujú prvky pravicového populizmu.

Záver

Z uvedenej analýzy vyplýva, že jazyk švajčiarskych ľudovcov vykazuje viaceré črty charakteristické pre spôsob komunikácie pravicovo-populistických subjektov. Komunikačná stratégia ľudovcov je založená na zdôrazňovaní významu švajčiarskeho obyvateľstva, ale rovnako na vytváraní nepriateľa švajčiarskeho obyvateľstva, švajčiarskej kultúrnej a národnej identity. Toto ohrozenie má mať pôvod najmä v medzinárodnej migrácii, v prvom rade v prisťahovalcoch moslimského vierovyznania. V rámci migračného diskurzu používajú ľudovci výrazy s negatívnou konotáciou, spravidla navodzujúce pocit ohrozenia a strachu. A je to práve SVP, ktorá má podľa vlastných vyjadrení najlepšie predpoklady, ako švajčiarske obyvateľstvo pred hrozbami chrániť.

Migrácia je v diskurznej stratégii švajčiarskych ľudovcov artikulovaná ako viacúrovňové ohrozenie. Migranti ohrozujú nielen domácu kultúru, ale rovnako bezpečnosť, náboženskú príslušnosť, ale migranti majú aj ohrozenie ekonomického charakteru, keďže ohrozujú existenciu pracovných miest pre domáce obyvateľstvo.

Ohrozenie z vonkajšieho prostredia nepochádza podľa ľudovcov len od aktérov medzinárodnej migrácie. Švajčiarsko sa cíti ohrozené aj pokusmi niektorých politických súperov integrovať krajinu do Európskej únie. Ľudovci preto razantne odmietajú akúkoľvek snahu o integráciu Švajčiarska do Európskej únie.

Švajčiarski ľudovci sa dlhé roky prezentujú záujmom brániť švajčiarske kultúrne a národné tradície. Tento záujem je vyjadrený používaním jazyka, ktorý obsahuje okrem iného mnoho výrazov spojených so švajčiarskou politickou identitou (priamou demokraciou a federalizmom), nájdeme v ňom však aj odkazy na mýtické osobnosti švajčiarskych dejín.

Sumárne povedané, jazyk švajčiarskych ľudovcov je založený na dichotomickom vnímaní reality v zmysle my vs. oni. Stranu my predstavujú Švajčiari ochotní brániť kultúrne, národné a politické tradície švajčiarskeho obyvateľstva. Táto strana je v jazyku ľudovcov často prezentovaná osobnými a privlastňovacími zámenami. Druhú stranu – oni – stelesňujú migranti, prisťahovalci, vyznávači moslimského vierovyznania, prípadne medzinárodné organizácie, ktorých rozhodovací proces by nejakým spôsobom nebol kompatibilný so švajčiarskymi politickými inštitúciami.

Hoci boli v príspevku identifikované viaceré spoločné charakteristiky s jazykom pravicového extrémizmu, pri iných témach sú ľudovci mimoriadne liberálni. A to aj napriek tomu, že SVP je považovaná za konzervatívne zoskupenie. SVP má záujem dať viac slobody médiám a je za obmedzovanie slobody slova, rovnako vystupuje za rozšírenie prístupu k internetu. Konzervatívnosť švajčiarskych ľudovcov sa prejavuje najmä v pohľade na sexuálne menšiny a rodinu (v časti o rodine sa nepriamo vracajú k migračnému diskurzu, keď odmietajú ženské obriezky a nútené manželstvá). V tomto prípade ľudovci vystupujú mnohopočetným manželstvám, proti absolútnemu zrovnoprávneniu homosexuálnych partnerstiev s klasickou rodinou a rovnako sú proti adopciám detí homosexuálnymi partnermi. Napriek tomu, homosexuálov považujú ľudovci za rovnocenných ľudí. V rámci страніckej organizácie dokonca združuje skupinu Gruppe Gay in der SVP (Skupina gayov v SVP), ktorí sami odmietajú myšlienky absolútného zrovnoprávnenia s klasickým manželstvom (2019).

Jazyk švajčiarskych ľudovcov je špecifický, obsahuje množstvo výrazov spojených s politickými tradíciami švajčiarskeho obyvateľstva, ktoré sú pri celoeurópskej komparácii jedinečné. Aj preto je namieste naďalej skúmať diskurzívne stratégie SVP aj práve z politolingvistickej perspektívy.

LITERATÚRA

ADAMKA, P. 2016. Politická lingvistika? In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: EKONÓM, s. 11 – 19.

Bundesamt für Statistik. 2019. *Eidgenössische Wahlen 2019*. Dostupné online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/politik/wahlen/eidg-wahlen-2019.html> (22. 10. 2019).

CINGEROVÁ, N. 2015. Diskurzne stratégie modelovania obrazu druhého (na príklade týždenníka Argumenty a fakty). In: *Jazyk a kultúra*, roč. 6, č. 21-22, s. 4 – 11.

DULEBOVÁ, I. 2011. Podoby súčasnej českej a slovenskej politickej lingvistiky. In: *Jazyk a kultúra*, 8/2011.

GEDEN, O. 2006. *Diskursstrategien im Rechtspopulismus: Freiheitliche Partei Österreichs und Schweizerische Volkspartei zwischen Opposition und Regierungsbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Gruppe Gays in der SVP. 2019. *Stellungnahme zum Gesetzesentwurf „Ehe für alle“*. Dostupné online: <https://www.gaysvp.ch/> (22. 10. 2019).

KLÍMA, M. 1998. *Volby a politické strany v moderních demokraciích*. Praha: Radix.

KVAPIL, R. 2017. Štýlová diferenciácia jazyka politiky. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.) *Jazyk v politických súvislostiach*. Bratislava: EUBA, s. 9 – 18.

LADNER, A. 2002. Das Schweizer Parteiensystem und seine Parteien. In: KLÖTI, U. a. i. (eds.): *Handbuch der Schweizer Politik*, 3. vydanie. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, s. 211 – 257.

LINDER, W. 2003. Das politische System der Schweiz. In: ISMAYR, W. (ed.): *Die politischen Systeme Westeuropas*. Opladen: Leske + Budrich, s. 487 – 520.

LINDER, W. 2010. Direkte Demokratie und gesellschaftspolitische Konfliktlösung in der Schweiz. In: WAECHTER, K. (ed.): *Grenzüberschreitende Diskurse*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, s. 409 – 428.

MAZZOLENI, O. 2007. The Swiss People's Party and the Foreign and Security Policy Since the 1990s. In: LIANG, Ch. Schori (ed.): *Europe for the Europeans: The Foreign and Security Policy of the Populist Radical Right*. Hampshire: Ashgate, s. 223 – 238.

SERESOVÁ, K. 2017. Jazyk politiky a jeho funkcie. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.) *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie II*. Bratislava: EKONÓM, s. 15 – 20.

SKENDEROVIC, D. 2009. *The radical right in Switzerland: continuity and change, 1945-2000*. New York, Oxford: Berghahn Books.

SVP 2019. Frei uns sicher. Parteiprogramm 2019 bis 2023. Dostupné online: https://www.svp.ch/wp-content/uploads/Parteiprogramm_DE_19_23_190402.pdf (25.10.2019).

ŠTEFANČÍK, R. 2017. *Financovanie politických strán na príklade Nemecka, Rakúska a Švajčiarska. Výzva pre Slovensko?* Praha: Machiavelli Press.

ŠTEFANČÍK, R.; HVAŠTA, M. 2019. *Jazyk pravicového extrémizmu*. Bratislava: EKONÓM.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 015EU-4/2019 Vysokoškolská učebnica Politická lingvistika.

Kontakt:

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

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: radoslav.stefancik@euba.sk

**LA INTERFERENCIA IMPLÍCITA DEL ESLOVACO
EN EL ESPAÑOL: NIVEL MORFOSINTÁCTICO****IMPLICITE INTERFERENCE OF SLOVAK IN SPANISH:
MORPHOSYNTACTICAL LEVEL***BOHDAN ULAŠIN***Abstract**

En este artículo nos centramos en la interferencia implícita entre la lengua 1 (el eslovaco) y la lengua 2 (el español) en el nivel morfosintáctico. Los estudiantes evitan usar estructuras que no tengan analogía en su lengua materna, bien por no conocerlas, bien por ser más costosas de formular. La norma no se rompe (por ello resulta más difícil identificarla), sin embargo, la comunicación pierde en su carácter idiomático y natural se queda sencilla y empobrecida.

Palabras clave: interferencia implícita, nivel morfosintáctico, formación de palabras, uso nulo, pensamiento análogo, transferencia negativa.

Abstract

In this article we focus on the implicit interference between language 1 (Slovak) and language 2 (Spanish) at the morphosyntactic level. The learners avoid using structures that have no analogy in their mother tongue, either because they do not know them, or because they are more difficult to formulate. The rules of the norm are not infringed (therefore it is more difficult to identify it), however the communication loses its idiomatic and natural character and becomes simple and impoverished.

Keywords: implicit interference, morphosyntactic level, word formation, zero use, analogical thinking, negative transfer.

Introducción

Mucho se ha escrito acerca del fenómeno de la interferencia en general aunque no todas reciben igual grado de atención. El objetivo del siguiente artículo es identificar la interferencia implícita que consiste en el uso mínimo o nulo de estructuras morfosintácticas de la lengua 2 debido a la falta de analogía con la lengua 1 y el uso preferente o exclusivo de las estructuras sinónimas que se apoyan en sus equivalentes análogos de la lengua 1.

Se trata de un tipo de interacción que queda un poco al margen de la investigación, dado que la producción del estudiante no es incorrecta, sin embargo es evidente que se trata de una influencia inequívoca de la lengua 1 (eslovaco) sobre la lengua 2 (español) sin errores ostensibles contra la norma. Se trata del proceso del contacto entre las dos lenguas el cual se manifiesta en el resultado que tiene la forma de ausencia de las estructuras morfosintácticas que no tengan su equivalente en la lengua 1. El objetivo de este artículo es identificar casos más frecuentes de este tipo de interferencia para servir de base con el fin de poder incorporarlos después a materiales didácticos destinados a los estudiantes del programa de Traducción e Interpretación.

La identificación de los casos de ausencia se apoya en el material recopilado a largo plazo¹ de la producción de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius de Bratislava. Son estudiantes en su mayoría de nivel avanzado, la mayoría entre el nivel B2 a C1.

Interferencia

La interferencia es un concepto cuya definición varía según los autores o la perspectiva. Este artículo parte sobre todo de las definiciones que encontramos en primer lugar en la traductología y contactología aunque también incluyimos algunas observaciones de la didáctica de las lenguas extranjeras. La interferencia incluye tanto el proceso como el resultado (el enunciado o texto producido) del contacto entre las lenguas y de la influencia entre ellas. Hay casos de la interferencia debido al contacto entre dos lenguas que al final quedan aceptados por los hablantes (hay muchos ejemplos de ello en el nivel lexical, mucho menos en el plano gramatical, recordemos las olas de préstamos del inglés o del francés²). A su vez el tipo de la interferencia que emerge durante el aprendizaje de una lengua 2 normalmente contiene solo casos de desviaciones del uso de los hablantes nativos. Por lo tanto no se tratará de la incorporación de elementos de la lengua de

¹ Durante los años docentes del autor de este artículo (a partir del 2003 hasta el presente) han pasado por las aulas del programa de traducción e interpretación, especialización: lengua y cultura españolas, más de 400 estudiantes.

² Por ejemplo la polisemia inducida por el modelo extranjero de forma parecida que acaba aceptándose: *impacto* ‘choque de un proyectil’, ahora también ‘golpe emocional’, *bolsa* ahora también ‘mercado de valores’ o *pieza*, que antiguamente significaba solamente ‘trozo de algo’ y ahora también ‘obra literaria o musical’ (Gómez Capuz, 2005, p. 47, 49)

origen al sistema de la lengua receptora (langue). La interferencia se queda en el nivel del habla (parole) de los aprendices. „*En el sentido más amplio se trata de cualquier transferencia o traslado de elementos, reglas o fenómenos sistémicos de una lengua a otra*“ (Štefánik, 2004, p. 188).

Interferencia en la adquisición de lenguas extranjeras

A diferencia de los casos del bilingüismo en la adquisición de la lengua 2 (extranjera) se presupone que el aprendiz antes de empezar ya dispone de la competencia comunicativa en la lengua 1, también llamada nativa o materna (Corder, 1982, 24 – 25). En la literatura didáctica que analiza la adquisición de lenguas extranjeras se solía utilizar frecuentemente el término interferencia como sinónimo de la interferencia negativa, como un fenómeno no deseado (Trup, 1992, 145). En varias metodologías de enseñanza la lengua 1 constituía una interferencia para el aprendiz de una lengua 2 por tener ya formados los hábitos de la lengua 1 que entran en conflicto con los hábitos diferentes de la lengua extranjera.

Hoy en día (de hecho esta interpretación de errores siempre ha estado presente, aunque en menor proporción) predomina la perspectiva de que los errores por interferencia son un paso obligado durante el proceso del aprendizaje de la lengua 2 (Vázquez, 1998). „Además, ahora ya sabemos que no todos los errores predichos por el análisis contrastivo realmente aparecían y muchos de los errores aparecidos no podían atribuirse al factor lengua materna“. (Corder, 1967; Čermák, 2007, p. 207).

Según algunos autores es preciso hablar de un tipo de lengua transitoria y provisional (interlanguage) que es la lengua propia del aprendiz a caballo entre la L1 y la L2 que contiene reglas propias y va reduciendo según va progresando el aprendiz y la interferencia no es el único factor que la condicionan (Selinker, 1972).

La interferencia inapropiada de elementos y estructuras de la L1 resulta en errores por interferencia, a veces llamados interferemas. Según el grado de inteligibilidad podemos definir tres tipos de interferemas (Veselý, 1986, p. 56):

1. Interferemas que, a pesar de no respetar la norma de la lengua 2, no impiden la comprensión.
2. Interferemas que dificultan la comprensión del enunciado.
3. Interferemas que imposibilitan la comprensión

De momento hemos presentado errores que son producto de la interferencia de la lengua 1, estos se conocen como errores interlinguales. Se dan también a menudo errores que pueden explicarse por conflicto interno de las reglas de la lengua 2, estos se denominan intralinguales (p. ej. al aprender la regla

por analogía hay aprendices que forman, p. ej. el futuro de indicativo de todos los verbos compuestos según el verbo base (*decir* - *diré*, *contradecir* - *contradiré*): **bendiré*, **maldiré*, en vez *bendeciré*, *maldeciré*. En cuanto a los tipos de la interferencia según los niveles de lengua distinguimos entre la interferencia fónica, gráfica, léxico-semántica, morfológica y sintáctica. Al margen de este trabajo hay que mencionar otra posible fuente de la interferencia. A veces no es solo la lengua 1 sino también otra(s) lengua(s) extranjera(s) que ejercen su influencia sobre la lengua estudiada. En cuanto a nuestros estudiantes predomina sin dudas el inglés (p. ej. en el uso de los artículos: **Mi hermano es un estudiante* (*My brother is a student*) vs. *Mi hermano es estudiante* .

Interferencia implícita

Este tipo de la interferencia es muy difícil de detectar la dado que su resultado no difiere a primera vista del uso normal que respeta las reglas de la lengua adquirida. En la adquisición de la lengua 2 la lengua 1 también puede ser un apoyo. Sobre todo, en los casos de la transferencia de elementos de estructura idéntica, por ello en algunos trabajos recibe el nombre de interferencia positiva (Tupý, 2019, p. 28). Es positiva porque facilita la adquisición de las estructuras idénticas de la lengua 2. En el caso de las lenguas genealógicamente emparentadas la transferencia puede ser también directa, de palabras y estructuras idénticas o con diferencias insignificantes (p. ej. entre el español y el italiano / portugués / catalán... o entre el eslovaco y el polaco / croata...) o transformada, p. ej. los usos secundarios del futuro de indicativo para expresar una orden categórica (*no matarás* - *nezabiješ*) o la probabilidad en el presente (*tendrá unos 20 años* - *bude mať tak 20 rokov*) que encontramos tanto en eslovaco como en español.

El carácter implícito o escondido es el motivo por el que es muy difícil verificar su existencia. Normalmente es necesario observarla a largo plazo y queda señalada indirectamente al averiguar el uso (casi) exclusivo de la estructura idéntica en detrimento de la(s) estructuralmente diferente(s). Los resultados de este tipo de la interferencia o sea los interfemas implícitos, no van contra la norma y no obstaculizan la comprensión por parte del oyente. No podemos entonces hablar de errores en el sentido estricto de la palabra. La identificación, evaluación y explicación de este tipo de interferencia es un reto para los lingüistas por su carácter implícito, pero a la vez es una investigación bien aprovechable, una plataforma de despegue para la didáctica a la hora de elegir usos didácticos adecuados para su eliminación. Es importante que estos casos se tengan en cuenta dado que la expresión oral / escrita resultante puede quedar empobrecida y mostrar la falta de idiomatidad y de carácter natural de la lengua 2.

Interferencia implícita en la traductología

En la enseñanza de los futuros traductores e intérpretes hay otros aspectos específicos que hay que tener en cuenta. La rehuida subconsciente de las estructuras diferentes de la L2 puede relegarlas al conocimiento pasivo, no renovado, lo que hace que cueste más descodificarlas de interpretación de la L2 a la L1 en las clases. En general podemos decir que este fenómeno es más significativo en la interpretación simultánea (con su típica falta de tiempo y elevada presión y carga cognitiva) que en la consecutiva (aquí hay menos riesgo dado que para formular el enunciado en la lengua meta el intérprete dispone de algo más de tiempo). En cuanto a la dirección opuesta de interpretación (de la L1 a la L2), es donde existe el riesgo de fijarse indebidamente en las estructuras de la lengua materna del intérprete que es la lengua original de la que se traduce (y en la interpretación consecutiva pueden seguir en forma de los apuntes de notación en el campo visual del intérprete).

En la traducción la situación es distinta. El traductor dispone de suficiente tiempo para buscar y averiguar en fuentes relevantes o consultar con los nativos. El intérprete no tiene esta opción por lo tanto es esencial que tenga dominio activo de un amplio abanico de vocabulario y de estructuras típicas de la lengua meta y que separe continuamente las dos lenguas.

Casos de interferencia implícita entre el eslovaco (L1) y el español (L2)

En nuestro artículo nos limitamos a la interferencia que afecta el nivel morfosintáctico en las actividades comunicativas activas (expresión oral y escrita) de los aprendices del español (L2) con el eslovaco como la L1.

No hablamos de la interferencia negativa, en la que el resultado que recibe la influencia de la L1 no corresponde a la norma:

- i. Si **tendría mucho dinero, me lo compraría*, en lugar de: Si *tuviera...* (en eslovaco se usa el condicional: *Ak by som mal peniaze, kúpil by som si to*)
- ii. **lectora* f ‘aparato para leer libros electrónicos’, en vez de *lector* m (en eslovaco es femenino *čítačka* f).

La lista de estructuras preferidas por los estudiantes de español de la lengua 1 eslovaco que presentamos a continuación no es y tampoco puede ser completa. Incluye los casos más prominentes de preferencia desproporcionada que se explica como el caso de interferencia implícita. En las ejemplificaciones introducimos primero la estructura española que se suele evitar y a continuación aparece una o más opciones que más frecuentemente se emplean por nuestros estudiantes como sustitutos. Entre paréntesis ofrecemos la traducción al eslovaco para que quede patente la analogía con las

opciones españolas de reemplazo. Las ejemplificaciones se han tomado bien directamente de los trabajos escritos de los estudiantes, bien de las siguientes fuentes: Aragonés - Palencia, 2010; Zavadil - Čermák, 2010; Moreno, 2001.

I ESTRUCTURAS EXPRESIVAS INTENSIFICADORAS:

- artículo indefinido con valor intensificador:

artículo indefinido + sustantivo

¡Pasé **un** miedo! vs. ¡Pasé mucho / muchísimo / tanto miedo! (= esl. *Mal som taký / veľký strach!*)

¡Tiene **una** suerte! vs. ¡Tiene mucha suerte! (= esl. *Má veľké / obrovské šťastie*)

Se usa en exclamaciones, sobre todo con los verbos como *hacer*, *tener* o *pasar* (Aragonés - Palencia, 2010, p. 18). En eslovaco no hay artículos, en este caso usamos los adjetivos (*veľký* ‘grande’, *hrozný* ‘terrible’, *obrovský* ‘enorme’, etc., o el modificador *taký* ‘tal’, ‘tan’).

un / una + nombre calificador expresivo + de + sustantivo

Pepe es **un encanto de persona** vs. Pepe es una persona encantadora. (= esl. *Pepe je úžasný človek*)

Es **un desastre de película** vs. Es una película desastrosa. (= esl. *Ten film je strašný*)

Es **una maravilla de playa**. vs. Es una playa maravillosa. (= esl. *To je nádherná pláž*)

Fue **un aburrimiento de fiesta**. vs. Fue una fiesta muy aburrida. (= esl. *Bola to nudná oslava*)

En eslovaco construimos las frases de este tipo con un elemento expresivo en forma adjetival, modificando el sustantivo.

- artículo definido con valor intensificador:

La + de + nombre + que + VF...

¡**La de** chistes que nos contó ayer! vs. ¡Tantos chistes que nos contó! (= esl. *Tol'ko vtipov, čo nám porozprával!*)

En español se omite el sustantivo *cantidad* lo que hace que el artículo tenga la forma femenina. En eslovaco se suele emplear el cuantificador *tol'ko* ‘tanto, tanta, tantos, tantas’.

Lo (+ adjetivo / adverbio) + que + VF...

Lo bien que comimos en ese restaurante vs. Comimos muy bien en ese restaurante. (= esl. *Veľmi dobre / Výborne sme sa najedli v tej reštaurácii*)

¡**Lo traviesos que** son sus hijos! vs. Sus hijos son tan / muy traviesos. (= esl. *Jej deti sú také / veľmi nezbedné*)

¡**Lo que habla** tu prima! vs. ¡*Tu prima habla tanto / mucho!* (= esl. *Tvoja sesternica (veľmi) veľa rozpráva*)

El artículo *lo* en español l podría equivaler en eslovaco al adverbio *tak* ‘tan, tanto’ o el cuantificador *taký* ‘tan’.

i. artículo definido + sustantivo expresivo (de significado negativo) + de + sustantivo

El tonto de mi vecino siempre sube la radio a tope. vs. *Mi vecino tonto siempre sube la radio a tope.* (= esl. *Ten môj blbý sused / Ten blbec môj sused vždy dáva rádio na maximum.*)

Cobran muy caro la basura de comida que dan. vs. *La comida basura que dan la cobran caro.* (= esl. *To hnusné jedlo, čo tu dávajú, je veľmi drahé.*)

Esta estructura en español tiene dos significados: *el burro de Manuel* puede tener dos explicaciones: Manuel tiene un burro o Manuel es un burro (Zavadil - Čermák, 2010: 433) En los casos que analizamos hay identidad referencial, los dos sustantivos se refieren a la misma entidad. En eslovaco la estructura usada es el sustantivo expresivo + sustantivo (*blbec sused*) o el adjetivo expresivo + sustantivo (*blbý sused*).

• **Qué + sustantivo + este / aquel**

En 1995 me tocó la lotería y conocí a Diana. ¡Qué año aquel! (=esl. *To bol (ale) rok.*)

Expresa una queja o admiración.

• **de lo más + adjetivo**

Tengo un amigo de lo más divertido. vs. *Tengo un amigo muy divertido.* (= esl. *Mám veľmi zábavného kamaráta.*)

Se ha comprado una camisa de lo más caro / cara. vs. *Se ha comprado una camisa muy cara / carísima.*

Los adjetivos en español pueden no concordar con el sustantivo que modifican y tener la forma del masculino singular también (Aragonés - Palencia, 2010, p. 30).

• anteposición de adjetivos en enunciados irónicos:

Bonita forma de contestar vs. *No ha sido bonito contestar así.* (= esl. *Tvoja odpoveď nebola slušná/pekne*).

Valiente compañero me he buscado. vs. *Vaya compañero tan valiente que me he buscado.* (= esl. *To som si ale našiel odvážneho spoločníka.*)

A veces los estudiantes optan por la forma directa, señalan el contenido irónico a través del exclamativo *vaya* junto con la entonación típica de frases irónicas.

• **mucho + adjetivo / sustantivo en singular**, para expresar actitud negativa: *Aquí hay mucho crío.* vs. *Aquí hay muchos críos.* (= esl. *Je tu veľa deciek.*) *En nuestro equipo hay mucho torpe.* vs. ... *muchos (jugadores) torpes.* (= esl. *V našom mužstve je veľa nešikovných / gramblavých hráčov.*) *Cuidado, hay mucho ladrón por aquí.* vs. ... *muchos ladrones...* (= esl. *Pozor, je tu veľa zlodejov.*)

Se usa con un sustantivo de significado negativo en el masculino singular aunque nos referimos a más sujetos. En eslovaco también tenemos una estructura en singular, con el significado aproximado (está presente el sema de ‘lleno de’) la que podría usarse para memorizar este uso de singular: *Je to tu samý zlodej* (Está lleno de ladrones).

• superlativo absoluto:

Es corrientísimo. vs. *Es muy corriente.* (= esl. *Je to veľmi časté.*)

Es basiquísimo. vs. *Es muy básico.* (= esl. *To je úplný základ.*)

Los estudiantes se acostumbran a usar algunos adjetivos en su forma de superlativo absoluto: *guapísimo*, *carísimo*, *altísimo*, pero normalmente siguen la norma eslovaca de expresar alto índice de la cualidad del adjetivo usado con un sintagma. Aunque cabe decir que existen sufijos superlativos en eslovaco también no obstante su uso es muy coloquial, expresivo y lejos de alcanzar tanta frecuencia de uso: p. ej. *vysoký* ‘alto’ → *vysokánsky* ‘altísimo’, *hrozný* ‘tremendo’ → *hrozitánsky* ‘tremendísimo’.

DATIVO SUPERFLUO

Me he visto todas sus películas. vs. *He visto todas sus películas.* (= esl. *Videl som všetky jeho filmy.*)

Nos comimos todo el pastel. vs. *Comimos todo el pastel.* (= esl. *Zjedli sme celý koláč.*)

Se conoce bajo varios términos, superfluo porque puede suprimirse fácilmente sin que apenas se pierda información: aporta énfasis, expresividad, característico de lengua coloquial. Se usa sobre todo cuando mencionamos una cantidad determinada. Con algunos verbos tenemos esta opción también en eslovaco, con otros no (**Videl som si všetky jeho filmy*): (*Me*) *recorrí todas las calles de la ciudad* = *Pobehal som (si) všetky ulice mesta*; (*Se*) *tomó un café* = *Vypil (si) jednu kávu*.

FORMAS VERBALES

• presente de indicativo

expresando mandatos con mayor énfasis

¡Me lo devuelves ya! vs. *¡Devuélvemelo ya!* (= esl. *Už aj mi to vráť.*)

En eslovaco solemos lograr más énfasis añadiendo palabras como *už aj* ‘ahora mismo’, ‘ya’ y el verbo sigue en forma de imperativo.

Preguntar por consejo, instrucción:

¿Cómo hago para bajar el aire acondicionado? vs. ¿Cómo puedo / tengo que...? (= esl. *Ako mám stiahnuť klímu?*)

¿Pongo la mesa? vs. ¿Tengo que / Debería poner la mesa? (= esl. *Mám prestrieť stôl?*)

¿Dónde pongo los zapatos? vs. ¿Dónde puedo / debería poner los zapatos? (= esl. *Kam si mám dať topánky?*)

¿Dónde tiro esto? vs. ¿Dónde puedo tirar esto? (= esl. *Kam to mám vyhodit?*)

Para pedir el consejo o la instrucción en eslovaco se usa casi siempre el verbo modal: *mať* ‘deber’, *môcť* ‘poder’.

- futuro simple

Cuándo viene el fontanero? Tú **sabrás**. Tú has cogido el teléfono. vs. ... Tú sabes... (= esl. ... *Ty vieš...*)

Se usa el futuro para enfatizar la responsabilidad de otras personas. En eslovaco se emplea el presente.

- futuro compuesto

i. en su uso de una acción futura anterior a otra acción futura

No hace falta que me esperes. Cuando vuleva, ya **te habrás dormido**. vs. Cuando vuelva, ya estarás durmiendo / dormido. (= esl. *Ked' sa vrátim už budeš spať*)

A las doce ya lo **habré terminado**. vs. A las doce ya lo tendré terminado. (= esl. *O dvanástej už to budem mať dokončené.*)

En eslovaco se expresa esta información temporal mediante el futuro al expresar el resultado de la acción anterior (con el participio pasado) y no se enfoca en la acción misma. La acción sigue implícita allí y lógicamente antecede al resultado.

ii. objeción o diferencias de opinión acerca de hechos pasados.

He adelgazado diez kilos. – **Habrás adelgazado**, pero no se te nota. vs. He adelgazado diez kilos. – *Es posible que hayas adelgazado / a lo mejor has adelgazado, pero no se te nota / Aunque dices que has adelgazado, no se te nota.* (= esl. ... *Je možné, že / Možno si schudol, ale nevidno to na tebe.*)

El futuro anterior no existe en eslovaco, la objeción (admitimos, pero no estamos convencidos) se plasma en el uso de *možno* (quizá, posiblemente).

- imperfecto:

Me tomaba una cerveza bien fría. vs. *Me tomaría / Me encantaría tomarme una cerveza bien fría.* (= esl. *Hned' by som si dal pivo.*)

Si me ofrecieran el puesto, lo aceptaba. vs. *Si me ofrecieran el puesto, lo aceptaría (inmediatamente).* (= esl. *Ak by mi ponúkli toto miesto, hned' by som to prijal.*)

El uso del imperfecto para resaltar una consecuencia segura o un fuerte deseo de realizarla cuando su posibilidad es hipotética. En eslovaco se subraya el deseo al añadir *hned'* 'inmediatamente'.

- imperativo para expresar condiciones:

No me hagas caso y verás. vs. *Si no me haces caso, verás.* (= esl. *Ak si ma nebudeš všímať, uvidíš*)

Toca eso y se lo digo a papá. vs. *Si lo tocas, se lo digo a papá.* (= esl. *Ak sa toho dotkneš, poviem to otcovi.*)

Esta estructura la encontramos también en eslovaco, pero con muy poca frecuencia: *Dotkni sa toho a poviem to otcovi.*

- verbos seguidos del infinitivo o el verbo conjugado:

Cree tener razón. vs. *Cree que tiene razón.* (Myslí si, že má pravdu)

Confieso tener miedo a las arañas. vs. *Confieso que tengo miedo a las arañas.* (= esl. *Priznávam sa, že mám strach z / že sa bojím pavúkov.*)

Es imposible usar el infinitivo después de los verbos en los ejemplos. Esta opción se da solo en algunos verbos: *Dovolím ti spievať / aby si spieval.* (Te permito cantar / que cantes).

PROBABILIDAD

- expresada por varias formas verbales

Serían las tres cuando volviste. No estoy seguro. vs. *A lo mejor eran las tres...* (= esl. *Boli asi / tak / zhruba tri, keď si sa vrátil...*)

El suelo está mojado. –Habrá llovido. vs. ... *Parece que ha llovido. / A lo mejor ha llovido* (= esl. *Zdá sa, že / Asi pršalo.*)

El otro día estaba muy cansado. Habría dormido mal. vs. ... *A lo mejor había dormido mal.* (= esl. ... *Asi sa zle vyspal.*)

Este uso secundario de las formas verbales lo encontramos solamente en el futuro eslovaco que expresa la probabilidad en el presente: *To bude on 'Será él'.* En el resto de los casos añadimos una palabra equivalente a quizá(s), tal vez, a lo mejor.

PERÍFRASIS VERBALES

- **volver a + infinitivo**

Me ha vuelto a pasar. vs. *Me ha pasado otra vez / de nuevo.* (= esl. *Zas / znova sa mi to stalo.*)

Muchas de las perífrasis verbales no tienen su equivalente estructural. En eslovaco la tendencia es precisar o añadir la información acerca de las circunstancias de la acción verbal principal a través de añadir un adverbio y no formar una perífrasis verbal. En este caso es evidente la influencia de la estructura eslovaca (*(u)robiť čo znova / zas.*

- llevar

llevar + gerundio / sin + infinitivo

Llevo sin ir al teatro más de cinco años. vs. *Hace cinco años que no voy al teatro / No voy al teatro desde hace cinco años.* (= esl. *Už (je to) pät' rokov, čo som nebol v divadle.*)

Lleva nevando desde esta mañana. vs. *Está nevando a partir de / desde esta mañana.* (= esl. *Sneží už od rána.*)

Todas las perífrasis con el verbo *llevar* indican el resultado acumulativo de una acción continua hasta el momento de referencia (Aragón - Palencia, 2010, 168). En eslovaco para expresar esta información se añade la expresión *už od* 'ya a partir de'.

llevar + participio

Lleva estudiados diez temas. vs. *Ya ha estudiado / Ya tiene estudiados diez temas.* (= esl. *Už si naštudoval / má naštudované desať otázok.*)

llevar + duración temporal

Llevo aquí tres días. vs. *Estoy aquí (desde hace) tres días. / Hace tres días que estoy aquí.* (= esl. *Už som tu tri dni*)

- **terminar / acabar por + inf.**

Terminó por hacerse monja. vs. *Al final se hizo monja.* (= esl. *Nakoniec sa z nej stala mníška*)

Se trata de una perífrasis resultativa. En eslovaco se añade el adverbio *nakoniec* (al final).

- **acabar de + infinitivo**

Me acabo de duchar. vs. *Me he duchado hace poco / ahora mismo.* (= esl. *Práve som sa osprchoval*)

Expresión que indica que algo ha sucedido justo antes de ese momento o hace muy poco tiempo. En eslovaco se usa el tiempo verbal pasado (*osprchoval*) a diferencia de la forma presente (*acabo*) en español.

- **no dejar de + infinitivo,**

*Estoy harta de Lucía, **no deja de darme** la lata. vs. Estoy harta de Lucía, me da la lata continuamente / todo el tiempo (= esl. Lucie mám už plné zuby. V jednom kuse / Stále ma otravuje.)*

Esta perífrasis se usa sobre todo con el valor de indicar insistencia molesta. Como en los demás casos el eslovaco en este caso opta por añadir un adverbio.

• **ir + gerundio**

***Voy saliendo** del trabajo. vs. Salgo / Estoy saliendo del trabajo. (= esl. Práve odchádzam z roboty.)*

Indica la acción que se desarrolla progresivamente. En eslovaco enfocamos este aspecto a través de la palabra *práve* ‘en este momento, ahora’.

FRASE NEGATIVA vs. AFIRMATIVA

*¿Y si **jugamos** a algo? vs. ¿No vamos a jugar a algo? (= esl. Nezahráme si?)*

A las preguntas que empiezan por *Y si* le corresponde en la mayoría de los casos una interrogativa negativa en eslovaco.

OMISIÓN vs. NO OMISIÓN

***Que** te vas a cortar / caer. vs. Te vas a cortar / caer. (= esl. Porežeš sa / Spadneš.)*

*Espérame allí donde Pedro. vs. Espérame allí donde **trabaja** / **vive** / **está** Pedro. (= esl. Počkaj ma pri Petrovi / tam, kde je Pedro.)*

Muchas veces los estudiantes eslovacos eligen o no la omisión según el modelo en su lengua 1.

FORMACIÓN DE PALABRAS

***Desconocemos** la causa de su muerte. vs. No conocemos la causa de su muerte. (= esl. Nepoznáme príčinu smrti.)*

Si hay más opciones de cómo formar una palabra, es natural que uno tienda a escoger la variante más parecida al equivalente en su lengua 1.

Conclusión

La interferencia implícita es una de las áreas que todavía requiere una investigación más profunda y detallada. Hemos tratado de dar el primer paso con este artículo que se centra en detectar, analizar y clasificar la interferencia de la lengua 1 (el eslovaco) en la lengua 2 (el español) de los estudiantes de traducción e interpretación. A veces se trata de la automatización insuficiente de la expresión / estructura, en otros casos es una estrategia deliberada por parte de los estudiantes con el fin de evitar el uso de

una estructura / elemento que se considera problemático. La lista elaborada de las estructuras (en el nivel morfosintáctico) evitadas por parte de los estudiantes podrá ser una herramienta útil para la didáctica de la adquisición del español como lengua extranjera

Estamos convencidos de que es sumamente importante tener en cuenta este tipo de interferencia latente para ir eliminando la ausencia de ciertas estructuras en la expresión oral / escrita de los estudiantes eslovacos. Para el progreso de las competencias comunicativas es importante identificar y recopilar tanto las estructuras problemáticas como las opciones sinónimas y conseguir que los estudiantes memoricen y logren el dominio activo de un amplio abanico de estructuras morfosintácticas características del español independientemente de su analogía o falta de analogía con las equivalencias de su lengua materna.

BIBLIOGRAFÍA

ARAGONÉS, L., PALENCIA, R. 2010. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.

CORDER, S. 1982. *Error Analysis and interlanguage*. London: Oxford University Press.

CORDER, S. 1992. *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin Books.

ČERMÁK, F. 2007. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.

GÓMEZ CAPUZ, J. 2005. *La inmigración léxica*. Madrid: Arco Libros.

MORENO, C. 2001. *Temas de gramática*. Madrid: SGEL.

ŠTEFÁNIK, J. 2004. "Činitele určujúce jazykovú úroveň bilingválnych študentov vysokých škôl". In: *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

TRUP, L. 1992. "Interferencia a iné úskalia pri štúdiu španielčiny". In: *Slovenská reč* 57, 1992, č. 3.

TUPÝ, J. 2019. *Analýza kolokácií vybraných tématických okruhov so zameraním na interferenciu medzi portugalským a slovenským jazykom*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2012. Interferencie v používaní minulých časov v španielčine. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII. : zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií*. Bratislava: Z-F LINGUA.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2014. Interferencias y transferencias en el bilingüismo eslovaco-español en un caso concreto. In: *Eslavística Complutense*. Madrid:

Universidad Complutense de Madrid, vol. 14, p. 39 – 51. Available on <<http://www.journals4free.com/link.jsp?l=17304157>>.

ŠTEFÁNIK, J., SPIŠIAKOVÁ, M. 2007. Interferencias en el bilingüismo eslovaco-inglés y español-inglés y sus comparaciones. In: *IV. a V. ročník medzinárodnej konferencie slovenského jazyka a kultúry v Madride : zborník ACTAS, Madrid, Universidad Complutense, 2005 – 2006*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, p. 46 – 63.

VÁZQUEZ, G.. 1998. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Contact:

Doc. Mgr. Bohdan Ulašin, PhD.
Universidad Comenius de Bratislava
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Lenguas Románica
Gondova 2, 814 99 Bratislava
Eslovaquia
Email: bohdan.ulasin@uniba.sk

FÖRDERUNG FREMDSPRACHIGER DISKURSFÄHIGKEIT MITTELS (ERNÄHRUNGSBEZOGENER) ONLINE-KOMMUNIKATION**ENCOURAGEMENT OF FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE SKILLS THROUGH ONLINE COMMUNICATION (ABOUT FOOD)***SUZANA VEZJAK***Abstract**

Online-Kommunikation macht durch die Verwendung von Schrift die interaktionale Sprache und die vom unmittelbaren Kommunikationskontext abhängigen sprachlichen Mittel sichtbar und ermöglicht damit auch eine qualitative Erforschung authentischer Sprachdaten. Der Aufsatz geht darauf ein, wie anhand eines kontrovers diskutierten Themas in alimentären Online-Foren eine sprachbewusste Rezeption, Reflexion und Produktion pragmatischer Texte in einem motivierenden didaktischen Arrangement erreicht werden kann. Die (Fremdsprachen)Lernenden können durch vorbereitende, dialogische Auseinandersetzung mit (argumentierenden) Online-Kommentaren diskursive Textkompetenzen entwickeln und werden für sprachliche Variabilität sensibilisiert.

Keywords: Online-Diskurse, Identität, Positionierungspraktiken, Ernährung, ling. Diskursanalyse.

Abstract

Online communication makes use of written interactional language and thus makes a qualitative research of authentic language data possible. The essay deals with how a linguistically conscious reception, reflection and production of pragmatic texts can be achieved in a motivating didactic arrangement on the basis of a controversially discussed topic in alimentary online forums. The (foreign language) learners can develop discursive textual competences through preparatory dialogical discussion with (arguing) online comments and are sensitized to linguistic variability.

Keywords: online-discourse, identity, positioning practices, nutrition/food, ling. Diskursanalyse linguistic discourse analysis.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist ein didaktischer Ausblick des Promotionsprojekts der Autorin, das sich der Identitätskonstruktion durch Positio-

nierungspraktiken in einem alimentären Online-Diskurs aus diskurslinguistischer Sicht widmete. Das Erkenntnisinteresse der Verfasserin liegt darin begründet, dass der Sprachunterricht den sozialen und pragmatischen Faktoren mehr Gewicht geben sollte (vgl. Imo, 2013, p. 110), denn diese sind zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs unbedingt erforderlich. Insbesondere die Verwendung von Schrift in Online-Medien erleichtert die Erforschung der sozialen und interaktionalen Dimension der Sprache, v.a. auch der Alltagskommunikation.

Die außerschulische und außeruniversitäre (Sprech- und Schreib-) Wirklichkeit ist durch polyphone Diskursivität der öffentlichen Kommunikation geprägt, was zur Folge hat, dass die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten, d.h. „elaborierte Lese- und Schreibfähigkeiten zur eigenverantwortlichen und kritischen Teilhabe an öffentlichen Diskursen“ im Mittelpunkt rücken (Steinhoff, 2013, p. 113). Insbesondere die diskursiven Schreibfähigkeiten scheinen nicht nur bei den Textsorten aus dem akademischen/hochschulischen Alltag, sondern auch in anderen beruflichen Domänen, dem Privatleben, sowie v.a. auch in den Formaten der Online-Kommunikation eine wichtige Rolle zu spielen. In all diesen Bereichen werden nämlich pragmatische Texte rezipiert und produziert, „die eine Kenntnis und Reflexion der Diskurse voraussetzen, in die sie eingebettet sind“ (ebd.). Die Lernenden sollen dafür sensibilisiert werden, dass Diskurse sich nach Bereichen und Domänen bzw. Perspektiven, Absichten und Motivationen differenzieren lassen. Somit kann die Fähigkeit zur Differenzierung verschiedener Perspektiven als eine Kernkompetenz betrachtet werden: „Ein bestimmtes Argument ist immer nur in einer bestimmten Situation und für bestimmte Argumentationsteilnehmer gültig“ (Winkler, 2006, p. 160). In diesem Sinne muss den Lernenden vor dem Verfassen einer eigenen Argumentation die Einarbeitung in einen vorausgehenden Diskurs ermöglicht werden (vgl. Karg, 2007, p. 146).

Die Methodologie der Diskurslinguistik bestimmt die Akteure als zentrale Diskursdimension. Zu einer diskurslinguistischen Untersuchung gehört daher zwingend zu fragen, „welche Akteure im untersuchten Feld sind und zu Wort kommen und welche nicht, und ebenso sollte das politische, kulturelle und soziale Umfeld berücksichtigt werden“ (Larcher, 2015, p. 35).

Schlussfolgernd können Kenntnisse und Reflexion eines Diskurses nur erreicht werden, wenn bei der Einarbeitung in einen Diskurs v.a. die Akteure bzw. Verfasser der pragmatischen Texte mitbetrachtet werden. Da die Konstruktion und Zuschreibung von Identitäten interaktiv organisiert ist, werden diese Identitäten jedoch nicht mehr im Subjekt verortet, „sondern in den diskursiven Handlungen, also an der Oberfläche des beobachtbaren

interaktiven Handelns“ (Deppermann/ Schmidt, 2003, p. 30). ‚Identität-in-Interaktion‘ geht nämlich davon aus, dass die Interaktionsteilnehmer selbst Identitätsfragen für ihre Interaktionen relevant machen. Im Zentrum des Interesses steht also die Frage, „als wen oder was Gesprächsteilnehmer einander situativ identifizieren, zu welchen Anlässen und Zwecken sie dies tun und in welchen Formen interaktiver und sprachlicher Organisation dies geschieht“ (ebd., p. 28). In diesem Sinne ist Identität nicht mehr das theoretische Instrument des Wissenschaftlers, sondern eine alltagsweltliche Resource,

mit der Gesellschaftsmitglieder selbst Identitätsarbeit leisten, ihre soziale Welt kategorisieren und interpretieren und somit auch ihre eigene Identität konstruieren. [...] Identität ist also nur so weit und in genau der Art und Weise von Interesse, wie sie von den Untersuchten artikuliert wird und folgenreich für den Verlauf und die Ergebnisse von Interaktionen ist (ebd., p. 28f.).

Räumlich getrenntlebende Mitglieder einer sozialen Kategorie und vor allem marginalisierte und stigmatisierte Gruppen können sich im Internet online vernetzen und in ihrer Identität bestärken (vgl. Döring, 2003, p. 332). Vor allem für solche Subkulturen, die eine Minderheit darstellen (z. B. Veganer), bietet das Internet eine gute und einzigartige Möglichkeit, die bestehenden kollektiven Identitäten durch die Rezeption entsprechender Online-Darstellungen (z.B. Online-Zeitschriften) sowie durch computervermittelte Gruppenkommunikation zu bearbeiten (ebd., p. 345).

Anhand einer Bandbreite an möglichen Netzumgebungen, d.h. eines Korpus von Kommentarforen im Kontext von Themenblogs, gemeinschaftlichen Foren und Online-Zeitungen ließen sich folglich identitätskonstruierende Praktiken und das beziehungsrelevante Verhalten im alimentären Online-Diskurs zur fleischalternativen Ernährung erforschen. Die ermittelten (grammatischen) Formen, die zur Bewertung eigener und fremder Handlungen sowie zur Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenzen eingesetzt werden, ermöglichen eine funktional perspektivierte grammatische Reflexion und beziehen den weiteren (medialen) Kontext in die Betrachtung ein. Die Lerner erlangen somit Einsichten in die Funktion von Grammatik: „[s]ie verstehen exemplarisch, was Grammatik leistet, wofür sie „gut“ ist“ (Feilke/Tophinke, 2017, p. 13). Zudem gibt es im Online-Austausch andere spezifische und ausdrucksstarke Identitätsrequisiten: Signaturen in Postings, Nicknames, Avatare, Profile, persönliche Homepages usw., womit weitere ungewöhnliche Formen der Selbstinszenierung zur Sprache kommen (können).

Der vorliegende Beitrag verfolgt also das Ziel, an Beispielen aus dem untersuchten alimentären Diskurs Leitideen für eine sprachbewusste Rezeption, Reflexion (und Produktion) pragmatischer Texte anhand eines kontrovers diskutierten Themas in Online-Foren zu präsentieren (Kap. 4 und 5). Davor werden die fremdsprachige Diskursfähigkeit als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts (FSU) (Kap. 2) sowie die Charakteristika von Online-Diskursen und interaktionaler Sprache (Kap. 3) beleuchtet.

Fremdsprachige Diskursfähigkeit als Ziel des FSU

Die Entwicklung der Kompetenzen im FSU verfolgt das Ziel „gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungssituationen und Problemlagen sowie die mit ihnen verbundenen diskursiven und kommunikativen Anforderungen“ bewältigen zu können (Hallet, 2012, p. 10). Laut Hallet (ebd., p. 9) lassen sich Selbstbestimmtheit und soziokulturelle Partizipationsfähigkeit des Individuums im 21. Jahrhundert nur vollgültig entwickeln, wenn sie auch eine fremdsprachige Dimension besitzen.

Kompetenzen lassen sich allerdings keinesfalls auf ein einfaches Können oder einfache Fertigkeiten reduzieren. Kompetenzentwickelnde Lernarrangements müssen so angelegt sein, „*dass sie die zur fremdsprachigen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen entwickeln*“ (ebd., p. 10). Eine Kompetenzentwicklung kann es allerdings nicht ohne Themen- und Inhaltsorientierung geben: Wirklich problemlösungs- und verhandlungsbedürftig sind nur solche Fragestellungen, die von kultureller Bedeutung und für die Lernenden relevant sind.

Kompetenzaufgaben sollen nach dem Vorbild lebensweltlicher Situationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer initiieren; im Idealfall aber auch zur Partizipation an realen kulturellen Diskursen und an gesellschaftlichen Prozessen anregen.

Steinhoff (2013, p. 113) betont, dass man auf „diskursive Textkompetenzen“ angewiesen ist, wenn man auf das Studium und Beruf vorbereitet sein will, geeignete Verfahren zur kritischen Partizipation an der (öffentlichen) Kommunikation entwickeln möchte, um aktiv am kulturellen Leben teilzunehmen und die Persönlichkeit weiterentwickeln möchte. Die Relevanz diskursiver Textkompetenzen wird insbesondere im Zusammenhang mit der vielstimmigen und dynamischen Online-Kommunikation als zentraler Quelle für die eigene Wissens- und Meinungsbildung deutlich (vgl. ebd.).

Diskurs wird hier in der weitverbreiteten Lesart in Anlehnung an Foucault als „eine thematisch zusammenhängende, gesellschaftliche Diskussion“ (Bucher u.a., 2008, p. 47) verstanden. Die Diskurse betreffen in

diesem Verständnis also ein gesellschaftlich relevantes Thema und manifestieren sich in Texten, können in ihrer Reichweite allerdings über diese Texte hinausgehen (vgl. Larcher, 2015, p. 13f.) und sind prinzipiell als Aushandlungsprozesse angelegt: Wissen, Sinn und Bedeutung entstehen als Ergebnis dialogischer und polylogischer Aushandlungen. Ein diskursives Schreiben in diesem Kontext ist ein „sich fortwährend abwechselndes und eng aufeinander bezogenes, voneinander profitierendes, ebenso aktives wie kritisches Lesen und Schreiben“ (Steinhoff, 2013, 117) und setzt eine Kenntnis und Reflexion der Diskurse voraus.

Durch diskursanalytische Analysen thematisch abgegrenzter Diskurse können Aussagen darüber getroffen werden: wie Diskurse funktionieren, welche Diskurspositionen vertreten werden, welche Akteure wie und wozu mit welchen kollektiven Wissensbeständen agieren (vgl. Azer/Feike, 2016). Die Online-Debatten über Fleischersatzprodukte scheinen hervorragend dazu geeignet, kontroverse Positionen aufzudecken. Bei diesem Thema spielen die eigenen Standpunkte und Ideologien eine wichtige Rolle und die Gesprächspartner versuchen sich gegenseitig zu überzeugen. Durch die Beschäftigung mit diesen Online-Kommentaren werden also wichtige Aspekte fremdsprachiger Diskursfähigkeit gefördert: weil Kommentare dialogisch angelegt sind, wird die Funktion und Wirkung einiger sprachlicher Mittel erst durch die Reaktionen in Folgekommentaren deutlich. Durch das Lernen am Modell und durch eine vorbereitende, dialogische Auseinandersetzung mit (argumentierenden) Kommentaren können Lernende die sprachlichen Mittel entdecken, ihre kommunikativen Funktionen analysieren und sie anschließend beim eigenen Schreiben erproben. Sie lernen also eigene Texte vor dem Hintergrund spezifischer Diskurse zu verfassen.

Durch Online-Kommentare zum Beispielthema „Ernährung“ aber auch durch weitere für DaF-Lernende relevante Themen, die in interpersoneller oder Gruppenkommunikation im Online-Bereich ausgehandelt werden, können ‚fremdsprachige Diskursfähigkeit‘ und ‚fremdsprachige Partizipation‘ als übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichts gefördert werden.

Online-Diskurse und interaktionale Sprache

Online-Diskurse können aufgrund verschiedener Merkmale als eine potenziell neuartige Form von Diskursen bezeichnet werden, die entsprechende Anpassungen des methodischen und theoretischen Instrumentariums erfordern (vgl. Albrecht, 2013, p. 366).

Online-Diskurse sind „zum einen durch die kulturellen Praktiken geprägt, die mit den online-medialen Kommunikationsformen ermöglicht werden“, zum anderen dienen die Online-Diskurse aber auch der Herausbil-

dung „modifizierter sozialer Bedürfnisse und Zwecke [...], die zum technischen und kulturellen Wandel der online-medialen Kommunikationsformen beitragen“ (Fraas/ Meier/ Pentzold, 2013, p. 14).

Galanova / Sommer (2011, p. 169) charakterisieren Online Diskurse „als internetbasierte Kommunikation über öffentliche Themen, die in gesamtgesellschaftliche Diskurse integriert sind“ und durch welche das spezifische Handeln von Individuen bzw. Gruppen fassbar gemacht wird. Akteure in massenmedialen Diskursen sind weniger als Individuen erkennbar, denn sie treten in institutionalisierten Rollen hinter makrostrukturellen Medienorganisationen zurück. Im Rahmen von Online-Diskursen agieren die Akteure allerdings auf der Mikroebene in interpersonalen Interaktionsprozessen und können durch Beiträge mit hoher Reichweite sogar Wirkungen auf der makrostrukturellen Ebene erzielen (vgl. Fraas/ Pentzold, 2008; Schmidt, 2006, zit. nach Galanova/ Sommer, 2011, p. 169).

Die elektronischen und vernetzten Medien üben die Wirkung aus, die Grenzen zwischen individual- und massenmedial vermittelter Kommunikation, aber auch die Grenzen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit schwinden zu lassen. Erst durch die Anschlusskommunikationen in den Foren, Blogs, Kommunikaten zu den massenmedialen Produkten eröffnen sich der Diskursanalyse „periphere Räume der öffentlichen Kommunikation, die sich durch eine besondere Alltagsnähe auszeichnen“ (Albrecht, 2013, p. 376f). Bei Praktiken, die über die interpersonale Kommunikation hinausgehen, wird von öffentlicher Kommunikation im Sinne von ‚für andere Personen zugänglich‘ gesprochen, ohne deswegen notwendigerweise auch ‚gesellschaftlich relevant‘ zu sein.

Als Folgeerscheinung der „kommunikativ-pragmatischen Wende“ in der Sprachwissenschaft seit etwa 1970, „d. h. eine Abwendung von einer systemorientierten bzw. -zentrierten Linguistik und eine Zuwendung zu einer kommunikationsorientierten Linguistik“ (Helbig, 1988, p. 13) erfolgt eine Schwerpunktverlagerung auf die soziale und interaktionale Dimension der Sprache und Kommunikation, die den Fremdsprachenlernenden zur Fähigkeit verhelfen soll, sich an den tatsächlichen Kommunikationsnotwendigkeiten der Alltagskommunikation zu orientieren (vgl. Imo/ Moraldo, 2015, p. 1).

Wegen der Anfertigung entsprechender Transkriptionen war der Einwand vorherrschend, „dass Strukturen interaktionaler gesprochener Sprache im Unterricht schwieriger zu vermitteln seien als die der monologischen geschriebenen Sprache“ (Imo, 2013, p. 121). Diesem Einwand kann durch das Heranziehen interaktional ausgerichteter computervermittelter Kommunikation begegnet werden. Die interaktionale computervermittelte Kommunikation erschließt nicht nur neue Domänen von alltagssprachlicher

Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Imo/ Moraldo, 2015, p. 12), sondern trägt vor allem zur Entwicklung und Sichtbarkeit neuer kommunikativer Stile bei, die im Unterricht neben der Standardvarietät explizit thematisiert und verglichen werden sollen, um das Bewusstsein für die „kommunikative Angemessenheit“ sprachlicher Äußerungen systematisch aufzubauen (vgl. Fandrych, 2014).

Leitideen für eine sprachbewusste Rezeption, Reflexion und Produktion pragmatischer Texte anhand eines kontrovers diskutierten Themas in alimentären Online-Foren

Angelehnt an Steinhoff (2013, p. 126f.) werden hier einige Leitideen vorgestellt, um den Unterricht für die Förderung diskursiver Textkompetenzen zu öffnen (vgl. Vezjak, 2019):

- 1) Interesse (Themen behandeln, die den Sach- und Informationsinteressen der Lerner entsprechen und die sich durch Recherchen zu gesellschaftlich relevanten, aktuellen und kontroversen Medienereignissen ermitteln lassen);
- 2) Kooperatives/ materialgestütztes Schreiben (im Schreibprozess eng zusammenarbeiten und voneinander lernen sowie dialogisches Handeln ins Zentrum des Unterrichts stellen);
- 3) Textvergleich und Vergleich weiterer Zeichenressourcen sowie online-medialer Kommunikationsmittel (Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Texten und anderen Zeichenressourcen);
- 4) Sprachreflexion (die relevanten sprachlichen Werkzeuge der Diskurspartizipation zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen);
- 5) Kontextualisierung (Aufgaben in sinnvollen Kontexten bearbeiten, was z. B. mit einer Adressierung eines authentischen Publikums durch eine Veröffentlichung im Internet realisiert werden könnte).

Zu (1) Interesse:

Das Thema ‚Essen und Trinken‘ fordert wichtige Aspekte fremdsprachiger Diskursfähigkeit. Im DaF/ DaZ-Unterricht und/oder Landeskundeseminaren wird es allerdings oft unter der Prämisse behandelt, „wie oder was die ‚Deutschen‘ oder ‚die Österreicher‘ oder ‚die Schweizer‘ essen oder trinken und was nicht“ (Altmayer, 2016, p. 9). Man sollte sich jedoch vielmehr mit Fragen beschäftigen wie z.B. „wie wir über Essen und Trinken sprechen und schreiben, auf welche Deutungsmuster wir dabei zurückgreifen und wie wir mit den sprachlichen Handlungen dem Thema Essen und Trinken bestimmte Bedeutungen zuweisen, wie wir diese Bedeutungen in der Interaktion aushandeln und wie wir versuchen, bestimmte Bedeutungen auch durchzusetzen und zu stabilisieren“ (ebd.). Dabei können und sollen

gesellschaftlich relevante, aktuelle und kontroverse Diskussionen miteinbezogen werden, wie z.B. die Thematisierung der Fleischersatzprodukte in den Online-Foren, Bedeutung der Ernährung beim Klima-Wandel u. w. m., die das Interesse der Lernenden wecken.

Zu (2) Kooperatives/ materialgestütztes Schreiben:

Ein Großteil des Schreibens geschieht „in der Informations- und Bildungsgesellschaft [...] auf der Grundlage dafür zu verarbeitender Texte“ (Feilke/ Tophinke, 2017, p. 4). In diesem Sinne ist in der Forschung (vgl. Schüler, 2017) aber auch in den Bildungsstandards ein Umdenken in Richtung materialgestütztes Schreiben zu verzeichnen (vgl. auch Abraham/ Baumann/ Feilke, 2015). Dabei werden grob informierende und argumentierende materialgestützte Schreibaufgaben unterschieden. Bei den Letztgenannten geht es darum, „einen Adressaten im Blick auf ein Thema, das strittig ist und unterschiedlich bewertet wird, von der eigenen Einschätzung zu überzeugen“ (Feilke/ Tophinke, 2017, p. 4). Als grundlegende Kompetenz für das Verfassen von kontroversen Texten nennen Schmölzer-Eibinger/ Bushati/ Ebner (2017, p. 42) „das Wiedergeben und Verknüpfen verschiedener Positionen zu einer strittigen Frage im Rahmen einer Argumentation“ (ebd.).

Da das Argumentieren auch außerhalb des Unterrichts eine große Rolle spielt (z. B. in den untersuchten Kommentaren), können durch eine vorbereitende, dialogische Auseinandersetzung mit diesen Kontroversen in (argumentierenden) Kommentaren Textprozeduren des Argumentierens (vgl. Feilke, 2014; zit. nach Feilke/ Tophinke 2017, p. 9) verinnerlicht werden, die dann in kooperativen ‚Miteinander Argumentieren‘-Formaten (auch zu anderen relevanten Themen) umgesetzt werden können.

Zu (3) Textvergleich und Vergleich weiterer Zeichenressourcen sowie online-medialer Kommunikationsmittel:

Durch die Beschäftigung und Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Akteure, ihrer Kommentare und Stile in spezifischen kommunikativen Kontexten, d.h. sozial-funktionalen Umgebungen (instrumentale vs. integrative) des alimentären Diskurses können Lernende für sprachliche und stilistische Variabilität sensibilisiert werden.

Auf der einen Seite heben z.B. die User in den instrumentalen Umgebungen (nachrichten-orientierten Online-Angeboten) Nichtübereinstimmungen innerhalb eines argumentativen Rahmens hervor, stellen die Position des Gegenübers in Frage und verspotten sie. Auf der anderen Seite zeichnet sich der Argumentations- und Bewertungsstil der Teilnehmer in integrativen Umgebungen durch starke Konsensbereitschaft aus.

Außerdem sind Interpretation und Bewertung eigener und fremder Handlungen, sowie die Frage, anhand welcher interaktiver Positionierungspraktiken Zugehörigkeit und Differenzen konstruiert werden, bislang noch zu wenig Gegenstand des (Fremdsprachen)Unterrichts und können mittels der Ergebnisse dieser Arbeit sinnvoll didaktisch aufbereitet werden (vgl. Beispielaufgabe 1 und 2).

Zu (4) Sprachreflexion:

Die im untersuchten Diskurs realisierten Textprozeduren und ihre Ausführung (Handlungsschema u. Prozedurausdrücke – vgl. Feilke, 2014) können ein wichtiger Baustein für das rezeptive Verstehen und die produktive Anwendung von solchen (sprachlichen) Strukturen in domänenspezifischen Diskursen sein. Dabei soll die Textprozedur Positionieren weiter gefasst werden als „das Markieren der eigenen Position“ (Feilke, 2013, p. 122). Vielmehr soll auch im Kontext des Fremdsprachenlernens das Konzept der sozialen Positionierung (im Sinne einen sozialen Standpunkt einnehmen, vgl. Du Bois, 2007, p. 163) Beachtung finden, denn das Gesagte/ Geschriebene erlangt seine Bedeutung nur in einem bestimmten Kontext, d.h. in einer bestimmten sozial-funktionalen Umgebung und nur abhängig davon, durch wen und wie die bestimmte Aussage geäußert wird (vgl. Beispielaufgabe 2).

Auch Abschwächungsstrategien, die insb. in integrativen Umgebungen verwendet werden, um das Wohlergehen der Gesamtheit gegen konkurrierende Einzelinteressen zu sichern, können zum Thema gemacht werden. Mit Modalisierungen als „subjektive Stellungnahmen zur Geltung des in einer Äußerung denotierten Sachverhalts“ (Fries, 2000, p. 446; zit. nach Schmölzer-Eibinger, 2018) wird die Gültigkeit, Gewissheit bzw. „Wahrheit“ einer Aussage beurteilt. Sie werden auch dazu eingesetzt, der eigenen Position Nachdruck zu verleihen oder diese einzuschränken (vgl. Hug, 2017, p. 50).

Zu (5) Kontextualisierung:

Abschließend können die Lernenden z.B. eine kritische Diskurszusammenfassung im Stile eines Blogbeitrags verfassen, in der sie ihre Beobachtungen zusammenführen und bewerten und dabei auf geeignete sprachliche Mittel (z. B. Veranschaulichungsverfahren) zurückgreifen oder weitere Foren-Kommentare zum Thema verfassen, die ihre eigenen Standpunkte und Ideologien thematisieren und in denen sie z.B. versuchen die Gesprächspartner zu überzeugen.

Beispielaufgaben

1. Beispielaufgabe:

Im Online-Austausch gibt es spezifische und ausdrucksstarke Identitätsrequisiten: Signaturen in Postings, Nicknames, Avatare, Profile, persönliche Homepages mit Header/ Logos usw. Diese Selbstdarstellung im Netz ermöglicht ungewöhnliche Formen der Selbstinszenierung. Die folgende Aufgabe verfolgt das Lernziel, die Online-Auftritte der Seiten zu vergleichen (zu den Quellen vgl. Vezjak, 2019):



Abbildung 1: Formen der statischen Selbstinszenierung

Der Vergleich der Online-Auftritte führt zum Ergebnis, dass obwohl die Header und Logos der Seiten auf den ersten Blick sehr heterogen erscheinen, auf den zweiten Blick und im Vergleich ihre Farb- und Formgebung sehr wohl Zusammengehörigkeiten (aber auch Abgrenzung)

schafft. Die naturverbundenen Farben Grün und Orange scheinen die nachhaltigkeitsverbundenen Akteursgruppen zu repräsentieren und tragen damit implizit zu deren Charakterisierung bei. Somit wird auch die Farbgestaltung lebensstilorientiert, d.h. identitätsstiftend eingesetzt. Visuelle Ähnlichkeiten werden weiterhin mit Früchten, Bäumen, Blüten repräsentiert, die als Symbole für Naturverbundenheit bzw. nachhaltigkeitsverbundene Lebensstile interpretiert werden können. Demgegenüber operieren die Seiten Antivegan und Grillsportverein mit Abbildungen von Tieren (v.a. des Schweins) und grenzen sich dadurch von den nachhaltigkeitsverbundenen Seiten ab.

2. Beispielaufgabe:

Die folgende Aufgabe verfolgt das Ziel, anhand ausgewählter Foren-Kommentare die interaktiven Positionierungspraktiken für den Ausdruck von Zugehörigkeit und Abgrenzung zu bestimmen und die Möglichkeiten ihrer sprachlichen Umsetzung zu ermitteln (auch hier vgl. das Korpus in Vezjak, 2019).

Aufgabenstellung: *Welche Positionierungspraktiken werden in den folgenden Forenkommentaren zum Ausdruck von Zugehörigkeit und Abgrenzung verwendet und wie werden sie sprachlich umgesetzt?*

a) _____

Ich bin Vegetarier, da mir Fleisch nicht schmeckt. Ja, ich bin eine von denen. Gesundheitliche Aspekte und Tierschutz haben natürlich meine Entscheidung vegetarier zu werden beeinflusst, sind aber nicht die Hauptgründe. Logischerweise esse ich demnach keinen Fleischersatz, da das ja gerade das ist, was ich vermeiden möchte :) [...] (BL_CLEAN_EAT_Isabella_#21)

[...] **Bin kein Veggi**. Für mich muss ein ehrliches Produkt auch nach dem schmecken, was es ist. [...] Bei den üblichen Fleischgerichten war ich durch. Ich wollte mal was neues auf dem Teller und schlage seit dem in der Gemüsecke richtig zu. Gelegentlich landet auch Fleisch im Einkaufswagen, aber dann wirklich bewusst.[...] (UTOPIA_FEP_odemare_#9)

b) _____

Hallo Pascale,

ja, da hast du recht, die vegetarische/ vegane Küche bietet viel mehr – umso besser, dass du Ersatzprodukte nicht magst. Mir schmecken manche wie oben geschrieben ganz gut. [...] (BL_CLEAN_EAT_Hannah Frey_#3)

Zustimmung! Die Website von Rügenwalder ist doch so schön nah am Menschen als wäre es der Metzger von nebenan. Was sie können ist Marketing. (FB_Wurst_Christian Uphoff_#16)

Chapeau! (FB_Wurst_Gerhard Bauer_#31)

Danke für den Artikel, Claudia. Das bringt genau meine Meinung auf den Punkt. [...] (BL_UV_VEGET_Alexandra S_#2)

Ein **sehr guter und auch gut geschriebener** Artikel. :-) (BL_UV_VEGET1_Jessica_#3)

Danke, danke, danke! endlich wird diese unsinnige Unterscheidung zwischen ‚natürlich‘ und ‚chemisch‘ einmal aufgegriffen. [...] (FB_Artg_Cladia Thoß_#1)

c) _____

Mir geht es genauso wie dir. Auch ich kann nicht entgütig entscheiden, ob es gut oder schlecht ist. [...] (BL_ACT_PFL_Libellka_#1)

Genau, **die meisten von uns sind** ja generell bewusster im Einkaufen, von daher ist es eh eine ganz andere Zielgruppe. (BL_ACT_PFL_Jea_#2)

„Der Artgenosse“ **Ich schließe mich da auch an.** Und der Udo Pollmer im Hintergrund rundet das wunderbar ab. 😊:D (FB_Artg_Michael Oelmann_#1.2)

Du sprichst mir 100% aus der Seele! [...] Jetzt weiß ich aber, was ich das nächste Mal sofort antworten kann, wenn mir wieder diese Scheinargumente entgegen gebracht werden. Danke :) LG Federchen (BL_VOLL_VEG_Anonym Federchen_#4)

d) _____

Danke schön WernerMax, ich weiß ja, dass **wir hier EIGENTLICH** alle einer Meinung sind: **und zwar die Welt besser machen.** Nur haben **wir alle etwas** unterschiedliche „Denkweisen, wie wir das hinkriegen könnten. Manche sind etwas sensibler wenn es um Kinder-arbeit geht, andere um leidende Tiere, wieder andere, deren Öko-Bewusstsein sehr ausgeprägt ist und dem Jeder Plastikmüll weh tut. etc. Aber ausschlaggebend ist doch, **wir ziehen alle am selben Strang und wünschen uns, dass die Ausbeutung DER WELT als Ganzes bald aufhört und jeder bewusster konsumiert** (UTOPIA_FK_Sema_#6.11)

e) _____

Rügenwalder **ist ein perverser Konzern**. Genauso wie Wiesenhof. Darüber muss man nicht streiten. Das ist Fakt. Denen geht es einen feuchten Kehricht um Tierwohl und Co [...] (CO_VEGET.de_FK_Gast2783, #22)

DANKE!!!

Es macht mich schon so wahnsinnig wenn Leute, die keinen Sport machen, eventuell noch (stark) übergewichtig sind und sich jeden Blödsinn mit Käse überbacken müssen bei mir Ernährungs- und Gesundheitsberater spielen wollen.[...] (FB_Artg._Julia Spörk_#9)

Ist ja nicht Jeder ein militanter, missionierender Veganer (**die ich überhaupt nicht abhaben kann!**) - und wegen veganen Käseprodukten oder laktosefreien Produkten: es gibt Menschen, die haben Laktoseintoleranz, und die müssen, wenn sie Käse essen wollen, auf solche Dinge umsteigen. Ich gehöre dazu - **bin aber dennoch Omni**. Wenn ich das boykottieren würde (was ich mal getan habe) geht es mir tagelang nicht gut und ich habe das Gefühl, zu sterben. Braucht auch kein Mensch XD (CO_GRILL_ZEIT_1_renerieiniger_Militanter Veganer_#25)

f) _____

Auch wenn ich das nicht kaufen will: Wichtig finde ich alleine schon die Werbung, denn es rückt das Vegetarische etwas mehr in den Fokus der Öffentlichkeit und bekommt nach und nach eine gewisse Normalität. **Für uns heißt das konkret, dass wir weniger angefeindet werden und in der Werbung sehr gesund aussehende Veggie-Menschen durchs Bild hüpfen und die „kranken, bleichen Veganer“ mal aus den Köpfen der Menschen verschwinden :-)** (CO_VEGET.de_FK_Gröntüch, #16)

Diese **überflüssige „Kritik“** (oder auch **das sich drüber lustig machen...**) kommt in aller Regel von Menschen, die Fleisch noch nie so richtig mochten. **Es fällt offenbar schwer**, sich vorzustellen, dass andere Menschen kulinarisch gänzlich anders gepolt sind! [...] (BL_UV_VEGET1_Claudia_#13)

Komisch, **das hört man häufig**: „Wie können Vegetarier oder noch schlimmer Veganer nur die **Freiheit besitzen, etwas essen zu wollen, was in Konsistenz und Geschmack Fleisch ähnelt?**“ [...] (FAZ_F. K. (f.g.k)_#1.5)

Ich danke Dir! Ich schlage mich immer wieder aufs Neue mit dieser Frage herum, wenn ich mit einem Fleischprodukt zur Arbeit komme. „**Wenn du kein Fleisch isst, wieso isst du dann einen Ersatz?**“ und so weiter. **Das ist echt anstrengend und nervt mich.** [...] (BL_VOLL_VEG_bommeljogi_#5)

g) _____

Ich denke der Artikel veranschaulicht sehr schön, was mit Essen passiert sobald es zum Big Business wird. **Passend zum Thema**: Göga arbeitet in einer Schulkantine. Neulich hat sie einem Chemielehrer die Liste mit den Inhaltsstoffen des vegetarischen Essens gezeigt. Sein Kommentar dazu: „**Hey die Zutaten habe ich im Chemieraum, das könnte ich nachbauen.**“ (CO_GRILL_ZEIT_1_Papenteicher_Putenfleischesser_#9)

[...] **Als eher gering erachte ich den Missionarsteil**. Wenn ein Veggie nem Fleischesser sagt: „**Du brauchst ja nicht auf ein Schnitzel verzichten... Ich hab hier ne Schuhsohle, die genau so aussieht und schmeckt.**“ wird der sich wohl kaum von diesem Produkt begeistern lassen. (GRILL_ZEIT_1_faezzi_Veganer_#22)

h)

[...] Wie der Artikel zeigt gibt es für beide Gruppen ja mittlerweile auch den Plan B. **Was für uns das Neon-Fleisch ist, ist für die Vegetarier eben das Fleischimitat** aus dem Chemiebaukasten. (CO_GRILL_ZEIT 1_Papenteicher_Putenfleischesser_#12)

auch meine meinung... **wenn einer veganer oder vegetarier is ok...** aber dann braucht er auch keine fleischersatzprodukte?! was soll so ein schwachsinn? das gleiche wenn ich sag **ich schütz die umwelt und fahr nicht auto...** und als aussage kommt ich hab eh nen kack diesel statt nen benziner 🤔 (CO_GRILL_ZEIT 1_Maso81_Vegetarier_#26)

Abbildung 2: Arbeitsblatt zur Ermittlung von interaktiven Positionierungspraktiken

Je nach dem Niveau und den Vorkenntnissen der Lernenden können die interaktiven Positionierungspraktiken vorgegeben (und besprochen) oder von den Lernenden in Partner- oder Gruppenarbeit selbst ermittelt werden: explizite Selbstkategorisierung (a); Vergemeinschaftung durch positive Werturteile (Bestätigung, Lob und Dank) – (b); Vergemeinschaftung durch Konsens/ Zustimmung (c); Vergemeinschaftung durch geteilte Werte (d); explizite (negative) Bewertung der Akteure (e); Zurückweisung und Richtigstellung von stereotypen Vorstellungen/ Bewertungen (f); Beispielerzählungen und Redewiedergaben um Abwehrhaltung zu verbalisieren und die soziale Kategorie des ‚Fremden‘ zu erzeugen (g); Veranschaulichung durch Analogien und Vergleiche (h). Anschließend folgt eine Sprachreflexion der verwendeten sprachlichen Mittel (vgl. die fettgedruckten Stellen in den obigen Kommentaren; sie dienen hier zur Veranschaulichung, in der Aufgabe sollen die Lernenden diese jedoch selbstständig ermitteln). Zur Festigung sollen daraufhin die ermittelten sprachlichen Mittel in einem (realen oder eigens für den Unterricht eingerichteten) Forum zum Austausch über ein selbst gewähltes Thema angewendet werden, indem bestimmte Positionen eingenommen, Objekte/Akteure bewertet und/oder fremde Standpunkte übernommen oder abgelehnt werden.

Fazit und Ausblick

Das kontrovers diskutierte Thema zur Fleischersatzprodukten ist ideal, um eine sprachbewusste Rezeption, Reflexion und Produktion pragmatischer Texte in einem motivierenden didaktischen Arrangement zu erreichen. Durch die Beschäftigung mit Texten und Zeichenressourcen aus unterschiedlichen kommunikativen Kontexten, d.h. sozial-funktionalen Netz-Umgebungen (instrumentale vs. integrative) des alimentären Online-Diskurses können Lernende für sprachliche Variabilität sensibilisiert werden und diskursive Textkompetenzen entwickeln. Um die Variabilität noch besser zu erschließen, bietet es sich an weitere Textbeispiele (z.B. Apothekenumschau, Lehrbuchtext, Website der deutschen Gesellschaft für Ernäh-

rung, etc.) als Sachtexte zum selben Thema hinzuziehen, in denen Positionierungspraktiken keine bzw. eine untergeordnete Rolle spielen.

Die qualitative, interaktional ausgerichtete Analyse und Beschreibung der „Formen und Funktionen sprachlicher Variabilität in spezifischen kommunikativen Kontexten und aus der Perspektive der handelnden Individuen und Gruppen“ (Androutsopoulos/ Spreckels, 2010, p. 199) trägt zum tieferen Verständnis des Einsatzes von Sprache in der computervermittelten Kommunikation bei und sollte auf weitere für DaF/ DaZ relevante Diskurse angewendet werden.

LITERATUR

ABRAHAM, U., BAURMANN, J., FEILKE, H. 2015. Materialgestütztes Schreiben. In: *Praxis Deutsch* Nr. 251, S. 4 – 12.

ALBRECHT, S. (2013). Der emergente Diskurs im Internet: Wahrnehmung der Nanotechnologie im Spiegel der Online-Diskursanalyse. In: FRAAS, C., MEIER, S., PENTZOLD, C. (Hrsg.). *Online-Diskurse. Theorien und Methoden transmedialer Online-Diskursforschung*. Köln: Herbert von Halem, S. 364 – 403.

ALTMAYER, C. 2006. Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, S. 181 – 199.

ALTMAYER, C. (Hrsg.) 2016. *Mitreden – Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Materialien für DaF/DaZ-Lehrkräfte mit Arbeitsblättern und Kopiervorlagen für die Niveaus A2-B2. Stuttgart: Klett.

ANDROUTSOPOULOS, J. K., SPRECKELS, J. 2010. Varietät und Stil: Zwei Integrationsvorschläge. In: GILLES, P. u. a. (Hrsg.). *Variatio Dialectat: Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 197 – 214.

AZER, M., FEIKE, J. 2016. Diskursanalyse im Web 2.0. Deutungsmuster im Online-Diskurs um den Bau einer Moschee in Leipzig-Gohlis. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 43, S. 417 – 431.

BUCHER, H. J., ERLHOFER, S., KALLASS K., LIEBERT, W. A. 2008. Netzwerkkommunikation und Internet-Diskurse. In: ZERFASS, A., WELKER, M., SCHMIDT, J. H. (Hrsg.) *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum*. Köln: Herbert von Halem, S. 41 – 61.

DEPPERMAN, A., SCHMIDT, A. 2003. Vom Nutzen des Fremden für das Eigene – Interaktive Praktiken der Konstitution von Gruppenidentität durch soziale Abgrenzung unter Jugendlichen. In: MERKENS, H., ZINNECKER, J. (Hrsg.). *Jahrbuch Jugendforschung* 3. Opladen: Leske & Budrich, S. 25 – 56.

DÖRING, N. 2003. *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.

DU BOIS, J. W. 2007. The stance triangle. In: ENGLEBRETSON, R. (Hrsg.). *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 139 – 182.

FANDRYCH, C. 2014. *Welches Deutsch? Deutsch im DaF-Unterricht. Verschiedene Kontexte lehren*. Online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20456327.html> [Letzter Zugriff: 11.07.2019].

FEILKE, H. 2013. Bildungssprache und Schulsprache. In: BECKER-MROTZEK, M., SCHRAMM, K., THÜRMANN, E., VOLLMER, H. J. (Hrsg.). *Sprache im Fach-Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 113 – 130.

FEILKE, H. 2014. Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: FEILKE, H., BACHMANN, T. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11 – 34.

FEILKE, H., TOPHINKE, D. 2017. Materialgestütztes Argumentieren. In: *Praxis Deutsch* 262, S. 4 – 14.

FRAAS, C., MEIER, S., PENTZOLD, C. 2013. Zur Einführung: Perspektiven einer interdisziplinären transmedialen Diskursforschung. In: FRAAS, C., MEIER, S., PENTZOLD, C. (Hrsg.). *Online-Diskurse. Theorien und Methoden transmedialer Online-Diskursforschung*. Köln: Herbert von Haalem, S. 7 – 34.

FRAAS, C., PENTZOLD, S. 2008. Online-Diskurse – Theoretische Prämissen, methodische Anforderungen und analytische Befunde. In: WARNKE, I. H., SPITZMÜLLER, J. (Hrsg.). *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 291 – 326.

FRIEDERICH, U., KASRAEIAN, S., MOELLER, A. 2019. Mitten in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Authentische Schreibenanlässe. In: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 60, S. 34 – 40.

FRIES, N. 2000. Modalität. In: GLÜCK, H. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache. 2. Erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler.

GALANOVA, O., SOMMER, V. 2011. Neue Forschungsfelder im Netz. Erhebung, Archivierung und Analyse von Online-Diskursen als digitale Daten. In: SCHOMBURG, S., LEGGEWIE, C., LOBIN, H., PUSCHMANN, C. (Hrsg.). *Digitale Wissenschaft. Stand und Entwicklung digital vernetzter Forschung in Deutschland*. Köln: hbz, S. 169 – 178. Online abrufbar unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/veroeffentlichungen/Tagung_Digitale_Wissenschaft.pdf [Letzter Zugriff 11.07.2019].

HALLET, W. 2012. Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: HALLET, W., KRÄMER, U. (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Friedrich, S. 8 – 19.

HELBIG G. 1988. Die kommunikativ-pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft und die Grammatiktheorien. In: *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. WV studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HUG, M. 2017. „Es sollte vielleicht“ – Modalisieren beim argumentativen Schreiben. In: *Praxis Deutsch, Themenheft Materialgestütztes Argumentieren* Nr. 262, S. 50 – 59.

IMO, W. 2013. *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Linguistik – Impulse & Tendenzen* 49. Berlin/Boston: de Gruyter.

IMO, W., MORALDO, S. M. (Hrsg.) 2015. *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

KARG, I. 2007. *Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben*. Frankfurt am Main: Lang.

LARCHER, S. B. Hrsg. 2015. *Linguistische Diskursanalyse: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.

SCHMIDT, J. 2006. *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz: UVK

SCHMÖLZER-EIBINGER, S. 2018. Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern. In: SCHMÖLZER-EIBINGER, S., BUSHATI, B., EBNER, C., NIEDERDORFER, L. (Hrsg.) *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster/New York: Waxmann, S. 57 – 80.

SCHMÖLZER-EIBINGER, S., BUSHATI, B., EBNER, C. 2017. „Stars with Stripes? – Kontroversen schreiben zu strittigen Fragen der Wissenschaft“. In: *Praxis Deutsch, Themenheft Materialgestütztes Argumentieren*, Hrsg. v. H. Feilke Nr 39. Seelze: Friedrich, S. 42 – 49.

SCHÜLER, L. 2017. *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider (Reihe: Thema Sprache Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 25).

STEINHOFF, T. 2013. Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In: *FEILKE, H., KÖSTER, J., STEINMETZ, M. (Hrsg.). Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 113 – 135.

TRIM, J., NORTH, B., COSTE, D. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.

VEZJAK, S. 2019. *Identität durch Positionierungspraktiken im alimentären Online-Diskurs*. Eine qualitative Studie am Beispiel von Online-Foren. Noch nicht veröffentlichtes Manuskript der Dissertation.

WINKLER, I. 2006. Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen. In: *GRUNDLER, E., VOGT, R. (Hrsg.). Argumentieren in Schule und Hochschule: Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg.

Kontakt:

Mag. Suzana Vezjak
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: suzana.vezjak@euba.sk

**K MORFOLOGII SOUČASNÉHO ŽENSKÉHO ROMÁNU
JAKO SOUČÁSTI POPULÁRNÍ KULTURY****ON THE MORPHOLOGY OF THE CONTEMPORARY WOMEN'S
FICTION AND ITS POSITION IN POPULAR CULTURE***MARIE VOŽDOVÁ***Abstrakt**

Článek se zabývá „ženským románem“ jakožto jedním z produktivních žánrů soudobé paraliteratury. Upozorňuje na jedné straně na jeho vitalitu a čtenářskou oblibu a na straně druhé na odsuzující přístupy literární kritiky. Na základě analýzy množiny třiceti románů evropské provenience přeložených do češtiny a vydaných ve 21. století přináší definici specifik tohoto žánru, jakož i návrh vlastního kritického přístupu k němu. V analýzách děl jsou vyděleny zejména omniprezentní motivy cesty, setkání a naděje. V neposlední řadě se pak článek zamýšlí nad místem ženského románu v moderní kultuře.

Klíčová slova: Populární kultura, ženský román, écriture féminine, cesta, setkání, naděje.

Abstract

The paper deals with women's fiction as one of the productive genre in contemporary paraliterature. On one hand, it accentuates the genre's vitality as well as its popularity among the readers, while on the other hand, it is concerned with its negative reputation among the critics. Drawing on the analysis of thirty European novels published in the 21st century, which were subsequently translated into Czech, the paper defines the specifics of women's fiction. Furthermore, it suggests a new critical approach to the genre. A significant part of the analysis focuses mainly on the omnipresent themes of journey, traveling, human encounters and hope. Last but not least, it reflects on the position of women's fiction in modern culture.

Keyword: popular culture, women's fiction, écriture féminine, journey, encounters, hope.

Úvod

Současná francouzská a také evropská populární literatura se na jedné straně vyznačuje obrovskou čtenářskou oblibou a nebývalou tržní

vitalitou, na straně druhé pak rozporuplnými přístupy literární kritiky. Jedním z jejich žánrů je i tzv. ženský román. V našem krátkém příspěvku se pokusíme definovat jeho specifika a nabídnout vlastní kritický přístup. Opíráme se o výsledky výzkumu širšího mezioborového výzkumného záměru Pluralita kultury a demokracie, řešeného v uplynulých letech na půdě Univerzity Palackého v Olomouci. V tomto projektu jsme se zabývali oblastí současné populární kultury, a to konkrétně francouzským bulvárním divadlem a poté právě ženským románem.

Co se týče literárního korpusu našeho výzkumu, vycházíme v tomto příspěvku z množiny zhruba třiceti románů přeložených do češtiny a vydaných v různých českých vydavatelstvích za poslední dvě desítky let. Zvláštnost našeho přístupu spočívá v širší výběru, nejedná se totiž jen o romány z pera francouzských autorů, ale také o díla jiné evropské (tj. belgické, britské i německé) provenience, která ovšem zpracovávají námět zasazený do francouzského prostředí a mají onu francouzskou *couleur locale*. Zastoupeny tak jsou nejen Camille Laurence, Emmanuèle Bernheim nebo Karine Lambert, ale například i Sophie Bérard, Mandy Baggot, Helene Poullard, Fiona Valpy, Nina George a další.

Terminologická východiska

Zaměříme-li se na terminologická východiska, zahrnuje námi užívaný obecný pojem *ženský román* dva významově blízké prvky: jde jednak o tvorbu žen, tj. z pera žen, vyznačující se tak zvaným ženským rukopisem, onou *écriture féminine*, a dále pak o tvorbu pro ženy, to jest určenou ženám. Tyto dva pojmy se částečně překrývají, poněvadž autorkami většiny románů pro ženy jsou skutečně ženy, ale není to pravidlem, tento druh prózy tvoří i muži, nu a čtenáři těchto románů mohou být samozřejmě i muži.

Ženský rukopis definovala v osmdesátých letech minulého století Béatrice Didier (1981) na základě analýzy románů velkých autorek dob minulých jako George Sand, Marguerite Duras, Virginie Woolf a dalších jako specifickou formu psaní vyznačující se tematickou příbuzností. Hrdinkami jejich děl byly ženy, které psaly o lásce, rodině, dětech, stárnutí, samotě, tj. o údělu ženy ve společnosti a jejím hledání štěstí. Jazykovými zvláštnostmi ženského psaní se zabýval například Robin Lakoff (1975). Ten hovoří o ženském dialektu. Má se vyznačovat speciálním lexikem, bohatším v určitých oblastech jako je smyslové vnímání, ať už jde o barvy, vůně, dotyky nebo city, dále pak frekvencí tzv. prázdných adjektiv (například božský, úžasný, šarmantní, super, extra), eufemismy, naprostým odmítáním humoru, častými tázacími a zvolacími větami, v grafické podobě pak střídáním kurzívy, krátkými větami, prázdnými místy atd.

Známý nepřítel autobiografické literatury Charles Dantzig si ve svém *Egoistickém slovníku francouzské literatury* (2005) stěžuje, že všechny ženy píší jen o sobě a o lásce. Podle literárního kritika Pierra Jourda (2012) skrývají ženské romány myšlenkovou chudobu a prázdnotu. Do polemiky se dále zapojují feministiky i autorky samotné. Vyhraněné charakteristiky a debaty let osmdesátých a pozdějších jsou dnes však již překonané a patří nenávratně minulosti. V současné době je kladen důraz zejména na tvůrčí individualitu a nikoli na pohlaví autora, i když je třeba připustit, že žena povětšinou žije, vidí a popisuje realitu jinak než muž, a v jejím odlišném vidění se pak přirozeně zrcadlí ženství a ženské vnímání.

Prostorové ukotvení ženských románů

Spaciálním zařazením tíhnou zkoumané ženské romány k Francii, a to nejen co se týče děl francouzských autorek, ale především děl autorek zahraničních, které obvykle ve Francii nějaký čas pobývaly nebo sezónně pobývají. Jakýmsi šťastným mikroprostorem, (nahlíženo spektrem terminologie Gastona Bachelarda), je v samotné Francii především kraj regionu Provence. A to jak příroda, hora Sainte-Victoire, která se na jihu tyčí vysoko nad krajinou a s vycházejícím nebo zapadajícím sluncem se celá proměňuje, rostliny, stromy, na jaře rozkvetlé broskvoně, tak i kamenné starobylé usedlosti a domy, které dýchají minulými životy a svou sugestivní tajemnou atmosférou ovlivňují pocity a činy těch, kdo do nich zavítají. Kontrastují tak s anonymitou velkoměstských budov. Přímou symbolickým a magickým prvkem je zde pak kvetoucí levandule, která jako by nesla skryté významy svobody, nespoutanosti, vášně, vůně lásky a milostných nocí. Samotná levandule a kraj Provence se objevuje přímo i v titulech knih jako například *Levandulové noci*, *Levandulový pokoj*, *Láska v Provinci* atd.

Druhé místo co do četnosti výskytu určitého konkrétního zobrazovaného prostoru v románech zaujímá paradoxně Paříž. Paradoxně proto, že ideálním místem, které rámuje příběhy hrdinek, je v Provinci příroda a kontemplativní samota, zatímco v Paříži jde o zalidněný anonymní prostor velkoměsta, kde samota ani nespoutaná příroda nemají místo. Mýtus Paříže coby města nad Seinou, kde kvete láska, Paříž – město lásky, je ostatně všeobecně rozšířen. Podobně jako v Provence tvoří určující element levandule, v Paříži je to řeka Seina s jejími mosty a především Eiffelova věž. Z titulů jmenujme například romány *Láska v Paříži*, *Vánoce v Paříži*, *Úsměv žen* aj.

K dalším prostorům, které tvoří pozadí příběhů ženských románů patří údolí řeky Loiry, kraj Bourgogne a v nich opět malebná příroda, zejména vinice a starobylé zámky (viz například *Hotýlek v údolí Loiry*).

Základní archetypální situace

K základním situačním momentům románů, těsně spojeným s výše zmíněnými prostorovými charakteristikami, patří cesta, setkání a přerod. Hrdinkami jsou nejčastěji ženy po určité traumatizující životní zkušenosti. Často jde o krizi v partnerském vztahu, o smrt manžela nebo jeho nevěru a odchod či soustavné ponižování, psychické týrání a celkově nešťastný vztah. Výsledkem je vždy osamění, prázdnota a těžké hledání nového místa v životě, dochází i ke krizi identity. Hrdinové hledají nové ukotvení v dalším životě. K nejčastějším archetypálním situacím patří motiv cesty, odjezd na místa, kde hrdinové už někdy pobývali, například za účelem převzetí dědictví, nebo pouhý odjezd jako útek z prázdnoty, odjezd na rodinnou usedlost, kde byli kdysi dávno jako děti šťastní. Účelem je změnit dosavadní místo plné zraňujících vzpomínek a za pomoci změny v novém kraji prostřednictvím něčeho (nějaké činnosti) nebo někoho (nemusí to být jen potenciální nová láska, i když i to se stává) uvěřit v život. Uvěřit v člověka, přičemž pro takto traumatizované hrdiny je velmi obtížné navázat další mezilidské vztahy.

Archetyp cesty je těsně provázán s archetypem setkání, zaprvé setkání s přírodou nebo koloritem jiného místa spolu s jeho typickými aktivitami a zadruhé také s jinými, daným místem do jisté míry formovanými lidmi. V kraji Provence hraje důležitou roli setkání s rodinou, s určitým společenstvím a poznání vztahů, které mezi jeho členy vládnu. Zahrnují lásku v rodině a šťastné vztahy u ostatních v okolí, hrdinky vidí na jejich příkladech, že štěstí je možné. V Paříži jde naopak spíše než o rodinné sešlosti o setkávání přátelská a sousedská, o poznávání svazků pospolitosti a soudržnosti. Příjezd hrdinek do „nových světů“ tedy znamená i změnu v jejich životě. Určité nové místo pro ně symbolizuje i novou naději.

Provensálský cyklus: Tematické variace

Jako příklad provensálského románu si uvedeme nejprve dílo *Le vandulové noci*. Jeho autorka Sophie Bérard v něm líčí osudy mladé ženy Isabell, která žije v Hamburku v manželství s bohatým podnikatelem obklopena luxusem. Pro manžela však představuje jen další z nezbytných doplňků k prezentování se ve vyšší společnosti. Nesmí pracovat, aby plnila svou roli, má zaprvé pouze dobře reprezentovat a zadruhé také co nejdříve porodit dítě. Jelikož se tak ale hned nestane, obviňuje ji její muž z neschopnosti splnit základní ženskou povinnost. Isabell se cítí ponížena. Tato událost jí otevírá oči a odhaluje prázdnotu jejich svazku. Jelikož doposud vyplňovala svůj čas hlavně četbou a v jedné knize ji uhranul popis provensálské krajiny, sbalí se a spontánně se vydá směr Provence. Ve vesničce na břehu řeky Dordogne si pronajímá pokoj na jedné ze starobylých usedlostí. Najde tu

skutečný obraz přesně jako v její knize, krásnou přírodu, rozkvetlé broskvoně, levandulová pole. Je ale také fascinována rodinnou pospolitostí tří generací, které zde žijí. Dokáže rodině pomoci svými znalostmi z účetnictví najít východisko z těžké finanční situace a nalézá také novou lásku, přičemž velmi brzy otěhotní a porodí dceru. V románu nicméně nejde o idealizované líčení venkovského života. Statek je zadlužen, Isabellina teta umírá na rakovinu a hrdinka není ušetřena bolesti. Ale nová rodina a láska jí dávají sílu. Ziskává také ztracené sebevědomí tím, že pracuje a je ostatním užitečná.

Kniha *Levandulové noci* je příběhem silných žen. Isabell, její tety, její nastávající tchyně i jejích dvou dcer. Autorka v ní ukazuje, že pokud život člověka neuspokojuje, je třeba mít odvahu změnit ho, podobně, jako obraz Provence v mysli hrdinky a její cesta do skutečné Provence mění celý její život a rovněž tak, že v lidské pospolitosti a lásce lze vyřešit problémy nebo dokázat přijmout i těžké strasti a radovat se z maličkostí a krás kolem sebe.

Nejpůsobivějším z románů silou svého příběhu i magického místa je *Láska v Provinci* od Bridget Asherové. Vtáhne čtenáře do osudu mladé Američanky Heidi, jejíž matka pochází z Provence a vlastní tam starý kamenný dům. Heidi má malou cukrárnu a žije šťastně na Floridě s manželem a malým synem Abbotem. Manžel však umírá při automobilové nehodě na dálnici a celý její život se najednou změní, je paralyzovaná a nedokáže bez něj fungovat. Syn od té doby trpí fobií, bojí se dotýkat lidí i věcí kvůli náказe a následné smrti. Po zprávě, že dům v Provinci částečně poničil požár, donutí Heidina matka dceru odcestovat spolu s vnukem do Francie za doprovodu šestnáctileté Charlotty, nevlastní dcery její sestry. Heidi se tedy vydává na cestu. V prostředí, kde jako malá pobývala o prázdninách, se setkává se starou matčinou přítelkyní Véronique, statečnou ženou, která sama vede hotel a vychovala dva syny. Heidi tráví čas zařizováním oprav domu, péčí o syna, ale přebírá zodpovědnost i za Charlottu, která jí oznámí, že je ve svých šestnácti letech těhotná, chce si dítě nechat a žít s Heidi a jejím synem Abbotem. Abbot je nadšený z okolní přírody a starých legend, které se v kraji vyprávějí. Například o poustevníku ochránci dobrých duší, který dlí v kapli na vrcholu hory a ke kterému se chlapec jednou navečer vypraví hledat duši svého zemřelého otce, přičemž v horách málem přijde o život. Podle další legendy postavil jejich kamenný dům muž z lásky ke své ženě a hora strážila jejich lásku. Tato hora jako by žila s lidmi, měnila své barvy a byla s nimi v jejich starostech.

Vedle hlavního příběhu lásky a bolesti je zde také silný příběh vztahu matky a dcery. Heidi pochopí urputnost, se kterou ji matka chtěla dostat do Francie, až ve chvíli, kdy jí Véronique vypráví o onom tajemném létě, kdy ji matka opustila a sama odjela do Francie. Bylo to po objevení

nevěry jejich otce. Zde na úpatí hory mezi keři levandule a vinicemi také ona léčila svou bolavou duši a zamilovala se do místního cukráře. Chtěla dokonce zůstat a svého muže opustit, ale dopisy její dvanáctileté dcery Heidi psané na růžovém papíře dětským písmem s prosbami, aby se vrátila, ji přiměly k návratu. Síla mateřské lásky zvítězila nad láskou k muži. Matka tedy doufala, že i Heidi najde v jejím magickém rodném kraji útěchu a nový smysl života. Heidi často pozoruje proměny hory. V tomto prostředí skutečně dokáže velmi pomaličku připustit, že by v jejím životě ještě mohlo být místo pro dalšího muže. Váhavě se sblíží se zklamaným a zasmušilým Julienem, synem Veroniky, a oba tak nacházejí novou naději a radost. Také Abbot se postupně dokáže zbavit své fobie a více věřit lidem. V malebném příběhu, ve kterém vystupuje několik silných žen a kde stěžejní roli vedle hlavní hrdinky Heidi hrají dům a hora, opět vítězí naděje v možné povstání z prachu a znovuzrození. Podobně jako vlaštovka se zlomeným křídlem, o kterou se Abbot s láskou stará, která se vyléčí a znovu vzlétne, stejně tak z popela vyhořelého domu v Provence symbolicky povstává nová žena, zocelená utrpením a věřící v budoucnost.

Pařížský cyklus: Román pro ženy z pera muže

Z pařížského cyklu si všimneme románu *Úsměvy žen*, jehož autorem je tentokrát muž, a to mladý spisovatel Nicolas Barreau. Jedná se o román v románu, jakousi moderní mise en abîme. Hrdinkou je mladá Pařížanka Aurélie, majitelka malé útulné restaurace *Le temps de cerises* v centru města. V jednu chvíli prožívá dvě mezní situace. Zemře jí otec, jako jediný příbuzný, a přítel jí zanechá zprávu, že ji opouští, protože našel lásku svého života. Aurélii se hroutí celý svět. Na rozdíl od hrdinů přechozích děl se sice nevydává na žádnou dalekou cestu, ale několik dní zoufale bloudí různými známými i neznámými kouty Paříže, až bezmyšlenkovitě vstoupí do obchůdku s knihami na ostrově Saint-Louis. Starý knihkupec vidí nešťastnou mladou ženu a nabízí jí knihu, která ji jistě potěší. Doma Aurélie vybalí román s názvem *Úsměvy žen* od anglického autora Roberta Millera. Kniha vypráví o návštěvě jednoho jazyka neznalého Agličana v Paříži, který se seznámí s dívkou Sofií a večeri spolu v restauraci *Le Temps des cerises*. Název restaurace i popis interiéru korespondují se skutečností, včetně drobných detailů jako látek a vzorů závěsů, ubrusů a dalšího. Fyzický popis hlavní hrdinky pak přesně odpovídá Aurélii samotné. Žena má i stejné šaty a šperky, které hrdinka vlastní.

Aurélie je knihou pohlcena a zapomíná na své trápení. Čte ji na jeden ráz a od této chvíle netouží po ničem jiném, než poznat autora. Na internetu o něm nenajde žádnou informaci, píše mu proto dopis na adresu vydavatelství a obrací se na redaktora s prosbou, aby ji s ním seznámil.

Redaktor André Chabannais se s Aurélií několikrát schází, pod různými záminkami setkání s autorem stále oddaluje a mezi tím se do dívky sám zamiluje. Aurélie potom dostane od autora odpověď a začínají si dopisovat. Nikdo ovšem netuší, že spisovatel Artur Miller neexistuje, že je pouze výplodem redaktorovy fantazie a že knihu, která má velký úspěch, napsal on sám. Použil jméno restaurace, kterou jednou navštívil a popsal ženu, kterou tam zahlédl, totiž Aurélii. André se postupně zaplétá do svých lží a Aurélii ztrácí. Rozhodne se ale celý svůj příběh pravdivě sepsat v podobě nové knihy, již pošle Aurélii. Dívku osloví jeho upřímnost a projevený cit. Kniha ji přiměje uvěřit v možnost existence opravdové lásky.

Román se lehce liší od ostatních námi analyzovaných přítomností humoru v souvislosti s onou postavou Angličana v Paříži, s jeho neznalostí jazyka a nedorozuměními, ke kterým dochází v situacích, do nichž se dostává. Nicméně stěžejní roli hraje opět žena. A zatímco se oba provensálské romány přidržují bezpříznakové třetí osoby vyprávění, pařížský román *Úsměvy žen* je celý vyprávěn v prvních osobách střídavě z perspektivy obou protagonistů, čímž autor dosahuje svěžího živého rytmu narace.

Mezi dvěma speciálními rovinami: Mužská varianta ženského archetypu

V posledním námi zvoleném románu zcela výjimečně zaujímá pozici hlavní postavy muž. Jedná se o dílo *Levandulový pokoj* autorky Niny George. Tento román do určité míry prolíná oba naše jmenované speciální celky a shrnuje snad i všechny atributy, které jsme výše jmenovali. Hlavní hrdina Jean Perdu vlastní loď ukotvenou na Seině a v ní knihkupectví nazvané *Pharmacie littéraire*. Žije osaměle, mimo práci se s lidmi nestýká. Už více než dvacet let totiž truchlí po dívce Manon původem z Provence, která ho jednoho rána opustila a už se nikdy nevrátila. Napsala mu dopis, který ale ze strachu nikdy neotevřel. Změnu v jeho zaběhaném stereotypu způsobí příchod nové nájemnice do protějšího bytu. Dovídá se, že se jedná o jistou paní Catherine, kterou její manžel, známý umělec, vyhodil, a která vůbec nic nemá. Lidé z domu jí ze soucitu nosí různé kusy nábytku a Jean jí dá starý stůl. Začíná se zajímat o onu osamělou utrápenou ženu a dokonce s ní i promluví. Catherine nachází v zásuvce darovaného stolu onen dosud neotevřený dopis a přiměje Jeana otevřít ho. Z dopisu se Jean dovídá, že ho Manon opustila z lásky, protože zjistila, že umírá a nechtěla, aby se trápil. Ráda by ho však ještě před smrtí viděla a prosí ho, aby za ní přijel domů do Provence.

Od chvíle, kdy přečte dopis, si Jean vyčítá, jak Manon zklamal. Nemá klid a rozhodne se vydat na cestu. Odváže loď a pluje po Seině až do Avignonu. Z každého místa, kde vystoupí na břeh, posílá dopisy Catherine.

Navštevuje Manonin kraj, cíti její blízkost v zapadajícím slunci, v síle tamního vanoucího větru Mistrálu. Dlouho se nemůže vyrovnat s pocitem viny, celé hodiny plave, noří se do moře a moře ho léčí. Prochází si očistnou katarzí vlastní bolesti a teprve po čase v sobě nalézá sílu smířit se se skutečností, odpustit sobě i Manon, seznámit se s její rodinou a sblížit se s Catherine. Z osamělého muže, který jen přežíval, se stává plnohodnotný člověk, jenž dokáže rozdávat radost ostatním a sám se také těšit ze života.

Vyprávění Jeanova příběhu ve třetí osobě prokládá autorka úryvky z Manonina cestovního deníku psaného samozřejmě v první osobě. Čtenář tak poznává myšlenky i nespoutanou povahu této osudové ženy. Střídáním narativní perspektivy autorka vyprávění ožívuje a vyvolává iluzi objektivnosti, neboť stejné události jsou místy nahlíženy dvěma různými vypravěči.

Omniprezentní vedlejší motivy

Nyní si všimneme dvou motivů, které se v různých variacích a v různé intenzitě objevují ve všech zkoumaných knihách, přičemž v některých hrají důležitou roli v rozhodovacím procesu hrdinů, v jiných pak plní funkci spíše akcesórních komponent, dokreslujících onu již výše zmíněnou *couleur locale*. V příbězích námi představených hrdinů mají své nezastupitelné místo knihy a jejich četba. Pro Isabell z *Levandulových nocí* symbolizují knihy útočiště v osamění, chce uniknout do Provence, představující pro ni vysněný ráj, jehož obraz zná z knih. Aurélie z *Úsměvů žen* fiktivnímu spisovateli Arturu Millerovi explicitně píše, že jí jeho román *Úsměvy žen* zachránil život. Stejně tak napsání nového románu zachránil redaktoru Andrému Auréliinu lásku. Pro Heidi a jejího syna Abbota z díla *Láska v Provinci* má zásadní význam slovník francouzského jazyka, který nechal svému synovi s věnováním jeho otec. Slovník je sice obyčejná věc, symbolizuje však jakési hmatatelné pouto se zemřelým otcem, Je to kniha, která potvrzuje jeho dřívější existenci a zároveň jakoby stálou přítomnost v jejich nynějším životě. Majitel lodi *Pharmacie littéraire* Jacques Perdu, hrdina románu *Levandulový pokoj*, považuje knihy za lék. Doporučuje je lidem podle toho, co právě potřebují, knihy jako léky na jejich neduhy, na bolavou duši, pro radost. Na plavbě z Paříže do Avignonu prodává nebo dává výměnou knihy všude tam, kde zastavuje. A konkrétní titul vždy najde svého správného adresáta.

Dalším frekventovaným motivem v námi analyzovaných románech je motiv kulinářský. Hrdinky vždy připravují pro své blízké s láskou různé zvláštní pokrmy. V *Levandulových nocích* má důležité místo rodinné setkávání u stolu spojené s ochutnáváním různých krajových pokrmů, které připravuje jedna ze sester. V *Úsměvech žen* jde o *menu d'amour*, které chystá

Aurélie pro svého spisovatele, když doufá, že se s ním setká. V *Lásce v Provinci* matka hlavní hrdinky peče cukroví, které jí připomíná její dávnoú lásku. Její dcera Heidi se pak pod vlivem láskyplných vzpomínek z dětství na svou pečící matku stává cukrářkou. Jídlo tak není prostředkem k zasyčení, ale zrcadlí vztah ženy k okolí, je jistým projevem lásky. S láskou připravované pro konkrétního člověka a stejně tak recipročně přijímané. Podobně jako četba se stává jakýmsi obřadem, který hrdiny k sobě přibližuje a spojuje.

V souvislosti s kulinářským motivem si pak dovolíme ještě jednu poznámku. Téměř všechny knihy totiž, (kupodivu včetně pařížského románu mužského autora Nicolase Barreaud), mají mimo vlastní texty v příloze zařazené recepty na pokrmy, o kterých se v nich mluvilo. Zajímavé pak je, že i kniha *Levandulový pokoj* z neznámých důvodů v příloze obsahuje provensálské recepty, ačkoli jídlo nemá v textu zásadnější funkci. Zároveň další příloha tohoto románu uvádí seznam knih ke čtení v případě nouze a vždy je uvedeno, kdy je vhodné kterou knihu číst, k vyléčení čeho slouží a jaké mohou být její vedlejší účinky. Jedná se o skutečně existující konkrétní tituly s výjimkou jediného případu. Jde o román *Světlá jihu* od autora vystupujícího pod pseudonymem Sanary, který hrdina Jean Perdu doporučoval jako všelék na zlomené srdce. Tato kniha bohužel neexistuje a je jen výtvo-rem autorčiny fantazie.

V případě zařazení těchto příloh jde o zajímavou inovaci poslední doby. Tento prvek se v dřívějších charakteristikách žánru nikdy neobje-oval. Jako by novým módním zákonem žánru byla nyní nutnost přiložit něko-lik receptů. Tento fakt zároveň však svým důrazem na nepochybnou utili-tárnost díla s sebou nese určitou, (snad i vědomou), degradaci jeho umělec-ké úrovně.

Závěr

Ukázali jsme, že páteřními prvky ženských románů jsou cesta i ur-čité bloudění, setkání, poznání nových míst a lidí i vlastní proměna a nale-zení smyslu života, jeho činného naplnění, plného žití a nikoli pouhého přežívání. Autory výše zmíněných knih byly převážně ženy, ale i jeden muž, hrdinkami pak ovšem byly téměř vždy ženy. V celkové množině zhru-ba třicítky knih jsme našli jediný případ, kdy stál v popředí příběhu muž a procházel situacemi, které bývají tradičně připisovány ženám. Podle Éliane Vernay, jedné z kritiček, lze jazyk ženských románů přirovnat k poklidné-mu říčnímu toku na rozdíl od dravého horského potoka knih jiných. A sku-tečně, čtenář má při čtení těchto románů pocit vnitřního klidu a jakési poho-dy, a to i přesto, že popisují často bolestné životní peripetie hrdinek a život-ní zkoušky, kterým jsou podrobeny.

Co říci závěrem? Ženský román, žánr řazený k populární literatuře, jinak též paraliteratuře nebo též literatuře druhého stupně se velmi dobře prodává, v knihovnách jsou na jeho tituly dlouhé výpůjční rezervace, vědeckou komunitou je přehlížený popřípadě pranýřovaný. Domníváme se však, že u něj lze najít i kladné prvky a nepopíratelné hodnoty. Nepostrádá literární kvality, má silné příběhy, ozvláštněný jazyk, variuje vypravěčské techniky, nese určité morální vyznění. I kdyby všechno toto ale někdo rozporoval, ženský román si zaslouží pozornosti přinejmenším jako zajímavý sociální jev ve vývoji moderní společnosti. Stereotypy, které bychom mu mohli vytknout, totiž určitou idealizaci a tíhnutí ke šťastnému konci, otevření nebo náznak radostnějších perspektiv člověku v beznaději atd., poukazují jasně na to, co naši moderní evropské společnosti chybí, čím člověk strádá, čeho se mu nedostává. Totiž na citovou vyprahlost, osamocení, nedostatek porozumění. Romány pak mohou mít terapeutické účinky, mohou pomoci žít, překlenout těžká období a mohou ulehčit člověku jeho životní úděl. Což jistě není málo.

LITERATÚRA

- ASHEROVÁ, B. 2013. *Láska v Provenči*. Praha: Fortuna Libri.
- BACHELARD, G. 1957. *La poétique de l'espace*. Paris: P. U. F.
- BERNHEIMOVÁ, E. 2001. *Jeho žena*. Praha: Paseka.
- BARREAU, N. 2016. *Úsměvy žen*. Brno: Moravská Bastei.
- BÉRARD, S. 2003. *Levandulové noci*. Brno: Moravská Bastei.
- DANTZIG, Ch. 2005. *Dictionnaire égoïste de la littérature française*. Paris: Bernard Grasset.
- DIDIER, B. 1981. *L'écriture-femme*. Paris: P. U. F.
- GEORGE, N. 2014. *Levandulový pokoj*. Brno: Moravská Bastei.
- JAKUBEC, D. MAGNETTI, D. 1997. *La solitude surpeuplée*. Lausanne: Éditions d'en-bas.
- JOURDE, P. 2002. *La littérature sans estomac*. Paris: Esprit des péninsules.
- KRISTEVA, J. 2009. *Guerre et paix des sexes*. Paris: Hachette.
- LAKOFF, R. T. 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.
- LAURENCOVÁ, C. 2004. *Láska: Román*. Praha: Odeon.
- VIART, D., VERCIER, B. 2008. *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Paris: Bordas.

VOŽDOVÁ, M. 2011. K podobám genderové plurality kultury v současné francouzské próze. In: JARAB, J., PEPRNÍK, M. (ed.) *Pluralita kultury. Literatura a film v dnešním světě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 31 – 49.

VOŽDOVÁ, M. 2007. Parole et silence dans le roman féminin contemporain : Camille Laurens et Emmanuèle Bernheim. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas philosophica. Philologica. Romanica olomucensia* 18, s. 337 – 343.

Tento článek vznikl za podpory MŠMT ČR č. IGA_FF_2020_023 udělené UP v Olomouci.

Kontakt:

Doc. PhDr. Marie Voždová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Křížkovského 10, Olomouc
Česká republika
Email: marie.vozdova@upol.cz

**INTERNACIONALIZÁCIA AKO SPÔSOB NEOLOGIZÁCIE
V SLOVENČINE A RUŠTINE****INTERNATIONALIZATION AS A WAY OF NEOLOGISATION
IN SLOVAK AND RUSSIAN LANGUAGES***JÁN KERESTY***Abstract**

The paper deals with innovation and neologizing processes in contemporary languages, with the focus on lexical neologisms borrowed from other languages, existing at the same time in both, Slovak and Russian, i.e. international words. It discusses the causes of the penetration of a foreign language lexical element into another language and the conditions contributing to this process.

Keywords neologization, international words, loan words, borrowing, Russian, Slovak.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá inovačnými a neologizačnými procesmi v súčasných jazykoch so zameraním na lexikálne neologizmy preberané z iných jazykov, ktoré existujú zároveň v slovenčine aj ruštine, t. j. internacionálne slová. Rozoberá príčiny prenikania lexikálnych prvkov cudzieho jazyka do iného jazyka, ako aj podmienky prispievajúce k tomuto procesu.

Kľúčové slová: neologizácia, internacionalizmy, výpožičky, preberanie slov, ruština, slovenčina.

Úvod

Neologizácia a inovačné procesy v jazykoch patria dnes k aktuálnym otázkam jazykovedného skúmania. Táto problematika je závažná a živá. Slovná zásoba sa neustále mení, niektoré slová sa upravujú z formálnej stránky alebo sa zvyšuje frekvencia ich používania nositeľmi jazyka, pri iných slovách naopak frekvencia klesá, slová upadajú do zabudnutia, nahrádzajú sa novšími, vhodnejšími variantmi a rovnako so zmenami a vývojom spoločenskej situácie vstupuje do jazyka množstvo nových pojmov, dejov a javov mimojazykovej skutočnosti, ktoré podmieňujú vznik nových pomenovaní. Regenerácia slovnej zásoby úzko súvisí so všeobecnými otázkami vývoja jazyka, s otázkou vzťahu jazyka a spoločnosti, jazy-

ka a myslenia. Taktiež sa podčiarkuje význam skúmania a štúdia neologizačných procesov a neologizmov pre jazykovú politiku a jazykovú výchovu všetkých generácií nositeľov jazyka.

Zvýšený záujem o stav tejto problematiky sa prejavuje vznikom celého radu prác, ktoré sa danej otázke venujú. Ako uvádza Martincová (1983, s. 9), veľká pozornosť sa venovala problematike neologizmov už v sedemdesiatych rokoch minulého storočia, predovšetkým v lingvistike sovietskej, francúzskej, poľskej, niektoré otázky riešila aj lingvistika nemecká, česká a slovenská. Výrazné pohyby v lexike mnohých jazykov sa prejavujú najmä od začiatku deväťdesiatych rokov minulého storočia v súvislosti s prudkým a živelným vedecko-technickým a informačno-mediálnym rozvojom na celom svete. V jazykoch strednej a východnej Európy sú iným dôvodom pohybov v slovnej zásobe spoločensko-politické zmeny, ktoré sa odohrali na začiatku deväťdesiatych rokov v krajinách bývalého východného bloku a bývalého ZSSR. Zmeny v jazykoch týchto krajín vyvolané zmenami spoločensko-politickej situácie v týchto krajinách priťahujú pozornosť jazykovedcov. Početné výskumy svedčia o tom, že v jazykových procesoch prebiehajúcich v rôznych krajinách strednej a východnej Európy pozorujeme veľa spoločného (porov. Bosák, 1999).

K inovačným procesom však nepatria len neologizmy, čiže nové pomenovania pozorované v slovnej zásobe. Zmeny, pohyby, dynamika sa prejavujú aj na ostatných úrovniach jazyka – okrem spomínanej lexikálnej úrovne, ktorá je najotvorenejšia a preto zastúpená najväčším počtom príkladov, sú to aj zmeny na úrovni fonetickej, morfologickej, syntaktickej a štylistickej (porov. Zemskaja, 1996; Krčmová, 1999).

Nové pomenovania, nové slová, neologizmy patria k jazykovým javom podmieneným tak extralingvistickými spoločenskými faktormi, ako aj faktormi vnútrojazykovými. Tie nové pomenovania, ktorých vznik a prenikanie do slovnej zásoby sú motivované vonkajšími, extralingvistickými činiteľmi, sú predmetom skúmania tejto problematiky z hľadiska vzťahu jazyka a spoločnosti. Je teda zrejmé, že problematika neologizmov nie je predmetom len čisto jazykovedného skúmania, ale patrí tiež do sféry záujmu sociolingvistiky.

Prenikanie a fungovanie internacionalizmov

Jednou z ciest vytvárania nových pomenovaní v jazyku je preberanie slov z iných jazykov. Patrí k najživším a spoločensky najvýznamnejším procesom prebiehajúcim v súčasnej slovenčine i ruštine. Tento spôsob je známy dávno a je stále živý (máme tu na mysli napr. internacionalizmy latinského a gréckeho pôvodu) a v súčasnosti mu pomáhajú aj stále rozširujúce možnosti štúdia cudzích jazykov

a cestovania do zahraničia. Nejde však pritom len o preberanie nových slov (niektorými jazykovedcami nazývaných aj výpožičky), ale aj o aktivizáciu použitia internacionalizmov existujúcich v jazyku už dlhšie. To je spôsobené rozšírením sfér použitia špeciálnej cudzojazyčnej terminológie súvisiacej s ekonomikou, financiami, obchodnou činnosťou, informačnými technológiami a niektorými inými oblasťami. Na silnejúce tendencie v oblasti preberania cudzích slov slovenčinou upozornila už kolektívna monografia *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny* (Horecký, Buzássyová, Bosák a kol. 1989). Je pri tom zaujímavé, že rôzne jazyky preberajú a prijímajú z iných jazykov vo väčšine prípadov totožné slová. Tento jav je akiste spôsobený potrebou rýchleho pomenovania nového predmetu alebo javu, ktorý vzniká v istom jazykovom prostredí a rovnakým spôsobom sa rozširuje do ďalších.

Podľa Encyklopédie jazykovedy (Mistrík, 1993, s. 194) je internacionalizácia jazyka *„nerovnomerný, postupne sa zrýchľujúci proces v jazyku vyvolaný ustavičným vzrastaním jazykových kontaktov v celosvetovom rámci jednak pod vplyvom ekonomických, politických a spoločenských činiteľov, jednak ako dôsledok vedecko-technického rozvoja. Je to najtypickejšia medzijazyková kategória, ktorá zasahuje všetky jazyky a uplatňuje sa vo všetkých jazykových rovinách.“* V našich podmienkach nadobudla internacionalizácia a preberanie slov z iných jazykov veľké rozmery obzvlášť v 90. rokoch minulého storočia a rovnaké procesy pokračujú aj v súčasnom období. Tieto pohyby súvisia so spoločensko-politickými a ekonomickými procesmi, ktoré boli v stručnosti spomenuté v úvode. Prenikanie cudzích slov do slovnej zásoby vyvoláva rôzne, často protichodné názory u rôznych členov spoločnosti, tak vzdelancov, jazykovedcov, ako aj bežných používateľov jazyka. Niektorí cudzie slová vítajú, iní ich používajú na odlišenie sa od ostatných (hoci mnohokrát v nesprávnom význame), mnohí proti nim broja, úplne ich odmietajú a snažia sa presvedčiť seba i iných, že za dané slovo existuje v našom jazyku vhodné domáce pomenovanie, aj keby šlo o krkolomný niekoľkoslovný výraz.

Podmienky pre aktivizáciu prenikania a používania cudzích slov

Tradične sa za hlavnú podmienku preberania cudzích slov považuje existencia kontaktu medzi prijímajúcim jazykom a jazykom-zdrojom a bilingvizmus hovoriacich ako dôsledok takéhoto kontaktu (porovnaj Weinreich, 1953).

Avšak bilingvizmus, významnú podmienku či predpoklad preberania slov, netreba chápať len ako výsledok teritoriálneho kontaktu dvoch susediacich národov (alebo národov žijúcich spoločne na jednom

územi), obzvlášť ak máme na mysli súčasné procesy preberania, keď hlavnou cestou prechodu slov z jedného jazyka do iných je cesta písomná (cez texty rôzneho druhu). Také spôsoby jazykovej činnosti ako čítanie, preklad a komentovanie zahraničnej tlače, vedeckej literatúry, účasť na medzinárodných konferenciách, kongresoch, sympóziách, styk pri vypracovávaní spoločných medzinárodných vedeckých a technických projektov atď. vytvárajú žičlivú pôdu na preberanie slovnej zásoby a terminológie.

Zároveň je nutné, aby spoločnosť, ktorá je nositeľom jazyka preberajúceho tieto slová, bola naklonená prijatiu cudzích prostriedkov komunikácie. Ak táto podmienka nie je splnená, cudzie slovo – potenciálnu výpožičku – môže nejaký (niekedy pomerne dlhý) čas používať len úzky okruh ľudí (napr. diplomatov, vedcov, prekladateľov a i.). Navyše spoločnosť môže z tých či iných sociálnych, politických, ideologických a i. príčin zaujať negatívne stanovisko k preberaniu slov a cieľavedome sa pokúsiť očistiť jazykovú prax od cudzích slov. L. P. Krysin uvádza, že sa takto na konci 40. rokov do ruského jazyka v súvislosti s bojom „proti podlizovaniu sa Západu“ nielen neprijímali nové výpožičky, ale sa aj odstraňovali tie cudzie slová, ktoré už boli bežne používané. To preto, že cudzie slová sa v danom prípade asociovali s niečím ideologicky cudzím, nevlasteneckým, či dokonca nepriateľským (Krysin, 1968, s. 138 – 141).

Koncom 80. a začiatkom 90. rokov minulého storočia nastali také politické, ekonomické a kultúrne podmienky, ktoré naklonili tak ruskú ako aj slovenskú spoločnosť k prijímaniu nových slov a rozšíreniu použitia tých cudzích slov, ktoré v jazyku existovali už dovtedy, no používal ich len úzky okruh ľudí.

Uvedomenie si vlastného štátu ako časti celého civilizovaného sveta, prevaha integračných a zjednocujúcich tendencií (napr. u nás v súvislosti s prípravou na vstup a následne so vstupom Slovenska do Európskej únie) nad tendenciami, ktoré kládli do protikladu socialistickú spoločnosť a spôsob života so západnými, buržoáznymi vzormi, prehodnotenie spoločenských hodnôt, a celkovo otvorená orientácia na Západ v oblasti ekonomiky, politickej štruktúry štátu, v oblasti kultúry, športu, obchodu, módy atď., čiže všetko procesy charakteristické pre slovenskú i ruskú spoločnosť 90. rokov minulého storočia a súčasnosti sa nepochybne stali dôležitým stimulom pre aktivizáciu používania cudzích slov.

Obzvlášť názorne to môžeme ilustrovať zmenou názvoslovia vo vládnych a správnych štruktúrach: *národná rada* sa stala *parlamentom*, *predseda vlády premiérom*, z *vodcov* politických strán sa stali *lídri*. Rovnako v ruštine *верховый совет* sa zmenil na *парламент, совет*

министров na *кабинет министров*, jeho *председатель* sa stal *премьер-министром* alebo len *премьером*, jeho zástupcovia sú *вице-премьеры*, v mestách sa objavili *мэры*, *префекты*, *супрефекты*; *совет* nahradila *администрация* a tak v ruštine ako v slovenčine mnohí poskytujú *эксклюзивное интервью* či *exkluzívne interview*.

Pád železnej opony začiatkom 90. rokov znamenal aj zánik veľkej časti prekážok, ktoré stáli v ceste k styku so západným svetom: nadviazali sa pracovné, vedecké, obchodné či kultúrne kontakty, začal sa rozvíjať domáci cestovný ruch namierený na zahraničnú klientelu (v jazyku cestovných kancelárií nazývaný prevzatým slovom „*incoming*“), veľmi populárne najmä v 90. rokoch boli organizované zájazdy na nákupy do zahraničia – v našom prostredí najmä do Poľska a Maďarska, v ruskom pohraničnom prostredí, kde vzniklo pomenovanie *шоп-туры* najmä do Fínska. Bežnou sa stala dlhodobá práca stredoeurópskych a východoeurópskych zamestnancov v zahraničí ako aj vznik spoločných, medzinárodných či nadnárodných závodov a firiem. Čím viac je nejaká oblasť činnosti zapojená do medzinárodnej spolupráce a do medzinárodných vzťahov, tým viac je slovná zásoba a terminológia tejto oblasti otvorená cudzojazyčným inováciám. To všetko so sebou prinieslo zintenzívnenie komunikačných kontaktov nositeľov slovenského, resp. ruského jazyka s nositeľmi iných jazykov, čo je dôležitou podmienkou nielen pre preberanie slov bezprostredne z týchto jazykov, ale aj pre oboznámenie sa prostredníctvom nich s novými internacionalizmami, ktoré sú dnes najčastejšie anglo-amerického pôvodu.

Príčiny preberania z cudzích jazykov

Faktorov, ktoré vplývajú na vstup slova do použitia a jeho následné udomácnenie v jazyku (či v inom prípade na jeho vytlačenie na perifériu slovnej zásoby) je viacero. Podľa Krysina (Крысин 1996) k nim patria:

1. pomenovacia potreba (potreba pomenovať novú vec, nový jav atď.): *кино*, *радио*, *такси*, *магнетофон*, *транзистор*, *CD*, *DVD*, *MP3*; *кино*, *радио*, *такси*, *магнитофон*, *транзистор*, *компьютер*, *ЦД*, *ДВД*, *МП3* atď’.

2.a) nevyhnutnosť rozlišovať obsahovo blízke, no predsa len odlišujúce sa pojmy neterminologického rázu, napríklad dvojice slov ako: *пohodlie* – *komfort*, *strach* – *panika*, *обслуга* – *сервис*, *ознам* – *информация* podobne v ruštine: *уют* – *комфорт*, *страх* – *паника*, *обслуживание* – *сервис*, *сообщение* – *информация* atď’.

2.b) nevyhnutnosť špecializácie pojmov terminologického rázu v rôznych sférach a z rôznymi cieľmi, napr. dvojice slov typu *предбежный* – *preventívny*, *вывоз* – *export*, *меніч* – *трансформатор*; podobne v ruštine *предупредительный* – *превентивный*, *вывоз* – *экспорт*, *преобра-*

зователь – трансформатор. Se patria aj eufemistické varianty napr.: *genitálie – pohlavné orgány, exitus – smrť; педикулез – вшивость, канцер – рак, анус – задний проход* atď.

3. tendencia k jednoslovnému pomenovaniu, teda snaha označiť pomenovávaný objekt, ktorý predstavuje jeden celok (alebo je tak nositeľmi jazyka chápaný) jedným slovom¹. Príkladom takýchto slov sú v slovenčine slová ako *šprintér* (*bežec na krátke trate*), *sejf* (*ohňovzdorná bezpečnostná skriňa*), v ruštine slová ako *снайпер* (*меткий стрелок*), *стайер* (*бегун на короткие дистанции*), *сервант* (*шкаф для посуды*) atď.

4. prítomnosť vytvárajúcich sa terminologických systémov v rôznych profesionálnych oblastiach prijímajúceho jazyka, ktoré sú pôvodom väčšinou jednotné (t. j. ich zdrojom je ten istý jazyk), tiež podporuje vstup nových výpožičiek, týkajúcich sa danej oblasti (opäť často prichádzajúcich zo spomenutého jedného a toho istého jazyka) a posilnenie ich postavenia. Názorným príkladom je systém pomenovaní vo výpočtovej technike, ktorý sa neustále obohacuje novými cudzími (t. j. anglickými) slovami. Mnohé z nich sú však z pohľadu komunikačných potrieb neoprávnené: popri slovách ako *hardvér, softvér*, preberajú a používajú sa aj slová ako *user* (rus. *юзер*) namiesto *používateľ*, *savenúť* či *sejvnúť* namiesto *uložiť*, *printnúť* namiesto *vytlačiť*, *reštartovať* či *reštartnúť* namiesto *znova zapnúť*.

5. sociálno-psychologické príčiny a faktory preberania slov, ku ktorým patrí najmä chápanie cudzieho slova či už veľkou časťou spoločnosti alebo jednotlivcami ako prestížnejšieho v porovnaní s pôvodným slovom, ako „vedeckého“ či „krajšie znejúceho“ atď. Vo všeobecnosti by sme zrejme mohli hovoriť o akejsi príznakovosti, odlíšenosti alebo vyčlenenosti cudzieho slova nielen v jazyku, ale aj vo vedomí hovoriacich. Cudzie slovo spájajú s knižnosťou – knižnou kultúrou, knižnými štýlmi jazyka, knižným štylistickým zafarbením. V dôsledku cudzosti, „nepriezračnosti“ danej formy slova sa jeho význam mnohým hovoriacim neraz zdá akoby zašifrovaný, nezrozumiteľný a táto nezrozumiteľnosť slúži ako symbol nedostupnej vzdelanosti, čo aj spôsobuje, že sa používanie množstva cudzích slov často považuje za spoločensky prestížne (hoci z iného pohľadu zas snobské). Jednoducho povedané, bežný človek má dojem, že čím viac cudzích slov niekto používa, tým je „vyššie“, a práve preto sa aj on bude snažiť rozprávať rovnakým spôsobom, hoci mnohokrát slovám nerozumie správne alebo vôbec a používa ich v nesprávnych kontextoch (napr.: *Мňa táто тема вóбес *neinformuje* namiesto *neinteresuje*; resp.: *Поапликуj si теn*

¹ Krysin hovorí o zhode „nerozčlenenosti“ označovaného pojmu s „nerozčlenenosťou“ označujúceho slova (Крысин 1993).

*sveter, nech nechodíš ako vandrák. A aj vlasy si poaplikuj, nech ti neodstávajú*².

Dalším, svojou povahou tiež sociálno-psychologickým faktorom preberania cudzích slov a ich aktívneho používania je aktuálnosť pojmu (javu, deja, veci), ktorý označujú. Pritom v rôznych obdobiach vývinu spoločnosti sa táto aktuálnosť môže meniť. Stačí, ak spomenieme výrazy ako *materializmus, komunizmus, revolúcia, diktatúra, материализм, коммунизм, революция, диктатура* atď., ktoré boli v priebehu desaťročí ústrednými heslami spoločenského nazerania na svet (prinajmenšom oficiálneho), avšak dnes o svoju aktuálnosť prišli. Samozrejme výrazy ako *revolúcia a diktatúra* sa používajú naďalej, lež častejšie v iných kontextoch než vo význame *VOSR* či *diktatúra proletariátu*. Na druhej strane slová ako *pluralizmus, privatizácia, demokracia, плюрализм, приватизация, антикоммунизм, демократия* atď., ktoré boli v minulom režime nepriateľské, či aspoň „podozrivé“, sa stali aktuálnymi a používajú sa nielen v oficiálnych kontextoch.

Záver

Uvedené príklady môžu vyvolať dojem, že súčasná slovenčina i ruština sú presýtené cudzími slovami. A na prvý pohľad je to skutočne tak. Preto aj nositelia jazyka často ostro vystupujú proti používaniu cudzích slov a termínov. V skutočnosti je ale frekvencia výskytu nových cudzích slov rôzna v jednotlivých štýloch a ich žánroch. Najviac ich používa publicistický štýl, obzvlášť v textoch týkajúcich sa ekonómie, politiky, športu, umenia a módy. Hovorový štýl naopak nevyužíva také množstvo cudzích slov.

Používanie (nielen) nových cudzích slov vo veľkej miere závisí aj od rozdielov medzi jednotlivými nositeľmi jazyka. Dôležité sú ich vek, stupeň vzdelania, druh profesionálneho zamerania. Výskumy ukazujú, že existuje vzťah medzi týmito faktormi a hodnotením cudzích slov, či vzťahu k nim: 1. s vekom ustupuje tolerancia k výpožičkám (a naopak, vzrastá pravdepodobnosť ostro zamietavého postoja k nim); 2. ľudia s vyšším stupňom vzdelania sa ľahšie prispôsobujú používaniu prevzatých slov; 3. ľudia s humanitne orientovaným povoláním sú k cudzím slovám vo všeobecnosti tolerantnejší ako ľudia, ktorých povolanie nie je spojené s jazykom alebo kultúrou.

² Rozhovor babičky s vnukom zachytený v teréne.

Zoznam použitej literatúry

- BOSÁK, J. 1999. *Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti*. Bratislava: Veda – vydavateľstvo SAV.
- MISTRÍK, J. a kol. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor.
- HORECKÝ, J., BUZÁSSYOVÁ, K., BOSÁK, J. a kol. 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda.
- KRČMOVÁ, M. 1999. Nejen lexikum. In: *Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch: za a proti*. Bratislava: Veda – vydavateľstvo SAV.
- KRYSIN, L. P. 1968. *Inojazychnye slova v sovremennom russkom jazyke*. Moskva: Nauka.
- KRYSIN, L. P. 1993. Jazykovoe zaimstvovanie kak problema diahronicheskoj sociolingvistiki. In: *Diahronicheskaja sociolingvistika*. Pod red. V. K. Zhuravleva. Moskva: Nauka, s. 131 – 151.
- KRYSIN, L. P. 1996. Inojazychnoe slovo v kontekste sovremennoj obshhestvennoj zhizni. In: *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985 – 1995)* [otv. red. E. A. Zemskaja]. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury, s. 142 – 161.
- MARTINCOVÁ, O. 1983. *Problematika neologismů v současné spisovné češtině*. Praha: Univerzita Karlova.
- WEINREICH, U. 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- ZEMSKAJA, E. A. [otv. red] 1996. *Russkij jazyk konca XX stoletija (1985 – 1995) : Kollektivnaja monografija*. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury.

Kontakt

PaedDr. Ján Keresty, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jan.keresty@euba.sk

**HARTNÄCKIGE FEHLER SLOWAKISCHER
HOCHSCHULSTUDENTEN HINSICHTLICH
DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ**

DIFFICULT ERRORS OF SLOVAK STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN REGARDS OF COMMUNICATIVE COMPETENCER

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstrakt

Sprachpraktisches Können ist nicht nur die korrekte Verwendung lexikalischer Einheiten und grammatischer Regeln, sondern auch die Beherrschung geistiger Techniken, z. B. Hör-, Lese- und Schreibtechniken, Gestaltung von Zieltexten, Reaktionsfähigkeit, Geläufigkeit usw. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie die fremdsprachliche Bewältigung von Situationen und Themen bzw. die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Deutschen weiterentwickelt werden.

Schlüsselwörter: sprachpraktisches Seminar, Unterrichtsgestaltung des Kurses, häufige Fehler im Deutschen, Beseitigung der Fehler, kommunikative Kompetenz, korrektive Grammatik.

Abstract

Language proficiency consists of not only the correct use of lexical units and grammatical rules, but also mastering of mental techniques like listening, reading, writing and speaking, creating professional texts, the ability to give feedback, etc. The lecture tries to answer the question of how foreign language skills can help cope with difficult situations in professional communication as well as how these skills can be further developed for students of higher education.

Keywords: language seminar, designing language courses, common mistakes in German teaching, correcting mistakes, communicative competence, corrective grammar.

Vorbemerkungen: Zum sprachpraktischen Unterricht in der slowakischen Germanistik

Im Rahmen des sprachpraktischen Unterrichts wird im Studiengang „Fremdsprachen und Interkulturelle Kommunikation“ an der Fakultät für Angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität Bratislava dem Spre-

chen und der mündlichen Kommunikation großer Wert beigemessen. In der Lehrveranstaltung „Allgemeine Sprache und Kommunikation“ wird vorrangig die Geläufigkeit in der Kommunikation und die korrekte grammatische Kompetenz gefördert. Das wöchentliche Stundendeputat ist dementsprechend hoch, die Anforderungen an slowakische Studenten ebenfalls.

Im DaF-Unterricht und in der Auslandsgermanistik besitzt der sprachpraktische Deutschunterricht einen festen Stellenwert. Oft wird er in mehrere Teilgebiete gegliedert, die für eine erfolgreiche Kommunikation unumgänglich sind (Orthoepie, Orthographie und Schreibkompetenz, Stilistik, Rhetorik, lexikalische Semantik usw.) Das Angebot sprachpraktischer Veranstaltungen gilt in Auslandsgermanistiken als Selbstverständlichkeit, obwohl sie unterschiedlich benannt und thematisiert werden (Lektorenübungen, Alltagskommunikation, praktisches Seminar im Deutschen usw.) Die Erfahrungen zeigen, dass auch die Studierenden gerade an diesen Veranstaltungen oft sehr interessiert sind. Dass dies auch für slowakische Studierende gilt, demonstrieren nicht nur die Diskussionen mit ihnen, sondern auch die anonymen Befragungen. Die Ergebnisse dieser Befragung ergeben ein klares Bild: Die Studierenden geben in der Untersuchung auch die Frage nach ihrer Motivation, dass Germanistikstudium aufzunehmen immer wieder an, dass sie ihre Deutschkenntnisse verbessern, besser Deutsch sprechen und schreiben, fehlerlos, fließend und hemmungslos kommunizieren wollen. In allen Studienjahren ist die stärkste Motivation Germanistik zu studieren, dass Verbessern der Sprachkenntnisse mit dem Ziel, bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu erreichen und einen gut Bezahlten Job zu bekommen. Aufgrund zahlreicher Gespräche mit Germanistik-StudentInnen können wir diese Behauptungen bestätigen.

Im Beitrag wird das Interesse auf die Hauptziele und auf die Konzeption des sprachpraktischen Unterrichts am Beispiel der Wirtschaftsuniversität Bratislava gerichtet und zur Gestaltung dieser Lehrveranstaltung Stellung genommen. Anschließend wird auf die Notwendigkeit der Beachtung der Sprachkorrektheit im Deutschen hingewiesen.

Zum Charakter des Faches „Sprachpraktisches Seminar“

Im Fach Sprachpraktisches Seminar wird die fremdsprachliche Kompetenz und die Bewältigung von spezifischen aktuellen und einsetzbaren Themen und Situationen geübt, und die „mitgebrachten“ fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickelt. Um die kommunikative sowie die interkulturelle Kompetenz zu erlangen, werden die themenbezogenen Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen zum festen Besitz der Lernenden. Die Aufgaben sollen – mit Sicherheit und Geläufigkeit sowie

- in phonetischer, grammatischer, lexikalischer und pragmatischer Korrektheit kreativ bewältigt werden.

Die Lernenden sollen ihr Wissen über die deutsche Sprache auf den zentralen linguistischen Gebieten kreativ vervollkommen und anwenden.

Am Anfang der Sprachausbildung werden erfahrungsgemäß Schwierigkeiten im kommunikativen und grammatischen Bereich erwartet. Den Hauptinhalt des Faches bilden daher zunächst Übungen zur Beherrschung wichtiger kommunikativer Sprachhandlungen wie Darlegen, Fragen, Beschreiben, Erzählen, Berichten, Kommentieren, Bewerten, Erörtern usw. Darauf folgen dann im 2. Studienjahr im Rahmen des Faches „Akademische Sprache“ weitere aufbauende, kompliziertere Sprachhandlungen wie Argumentieren, Diskutieren, Präsentieren sowie im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens Arbeitstechniken Recherchieren, Planen, Gestalten, Vortragen, das Erstellen eines Abstracts, einer Zusammenfassung, einer Inhaltsangabe usw. Im Unterricht werden dazu Medien und Materialien mit geistig-kulturellen, aktuellen politischen, landeskundlichen, fachsprachlichen Themen und Problemen eingesetzt.

Darlegen	Beschreiben	Berichten
Kommentieren	Erörtern	Reaktionsfähigkeit

Tab. 1: Beispiele kommunikativer Sprachhandlungen

Bei der Gestaltung dieses Seminars wird große Aufmerksamkeit der korrekten Anwendung des Deutschen auf allen Ebenen gewidmet, vor allem der orthoepischen und orthographischen Ebene. Besonderheiten des Deutschen sollen bewusstgemacht und automatisiert werden. Der produktive Umgang mit dem Deutschen erfordert angstfreie Gewissheit und Sicherheit in seinen Regeln und in seiner Anwendung. Diese „Könnensentwicklung“ dient dem sicheren Gebrauch der deutschen Sprache.

Hauptziele des sprachpraktischen Unterrichts bei der Erlangung der kommunikativen Kompetenz

Wie soll man nun dem Wunsch der Studierenden nach Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse (auch Fachkenntnisse, wissenschaftliche Kenntnisse im akademischen Bereich, landeskundliche Kenntnisse usw.)

entsprechen, wenn Hochschulen keine Sprachschulen sind? Hochschulen und Universitäten sind bekanntlich für die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse zuständig, somit also sollen Germanisten sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche, interkulturelle, translatologische, Fachsprachenkenntnisse usw. vermitteln, nicht aber rein sprachpraktische. Sie werden von Anfängern erwartet und in den Aufnahmeprüfungen kontrolliert. Bereits im ersten Studienjahr stellt man aber Probleme fest: Das sprachliche Niveau einer großen Zahl von Germanistikstudenten ist unzureichend, um anspruchsvolle Vorlesungen in Deutsch zu verfolgen (wahrzunehmen, zu verstehen), in Seminaren aktiv, kreativ und selbständig mitzuarbeiten, Projekte, studentische wissenschaftliche Arbeiten zu gestalten und dgl. Die Fächer „Einführung in das Studium der deutschen Sprache“ und „Linguistische Charakteristik der deutschen Sprache“ versuchen teilweise diese Kompetenzen zu sichern und zu vertiefen. Die Aufgabe der Universitäten sollte aber vorrangig die Vermittlung von Fachkenntnissen aber auch die Verbesserung und Vertiefung der Sprachkenntnisse sein. *„Darüber hinaus sollte jeder Fremdsprachelerner fähig sein, Defizite in seiner sprachlichen Kompetenz durch systematische Arbeit zu beseitigen. Gerade eine solche Fähigkeit sollten die Deutschlehrer an der Universität unter Beweis stellen“* (Rinas 2003: 499). Aus diesen Gründen bemühen wir uns an unserer Fakultät dem Wunsch der Studierenden nach Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz entgegen zu kommen und das Studienprogramm dem Sprachniveau unserer Studierenden anzupassen. Organisatorisch heißt es, dass das Stundenpensum im Fach „Alltagssprache und Kommunikation“ vergrößert wird und in den ersten zwei Semestern auf acht Stunden pro Woche erhöht wird. Grammatikregeln, Konversation, Wortschatzerweiterung, Orthoepie und Orthographie stehen auf dem Programm. Einen großen Nachteil bilden die relativ großen Studentengruppen (zwischen 20 – 30 Personen), für die Seminararbeit sind die Gruppen eindeutig zu groß. Unter diesen Umständen ist die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz aller Kursteilnehmer keineswegs einfach. Es kommt daher zu Unzufriedenheit, die Studenten sind enttäuscht, manchmal müssen sie den Kurs sogar wiederholen. Nicht selten fehlt ihnen die kommunikative Kompetenz auch in den höheren Jahrgängen. Die Studenten sind zwar ihrer sprachlichen Defizite bewusst, sind aber manchmal nicht in der Lage, mittels Selbststudiums das geforderte Niveau zu erreichen.

Die gegenwärtige Situation an slowakischen Hochschulen sieht folgendermaßen aus: Es gibt zu viele Hochschulen, die Zahl der Adepten fürs Studium geht zurück; es mangelt außerdem an Fremdsprachelehrern. Die besten Abiturienten wählen ihre Studienorte im Ausland; der Rest bleibt in der Slowakei. An der Wirtschaftsuniversität in Bratislava stellen wir

jahrelang fest, dass eine große Zahl von Abiturienten mit ungenügenden Deutschkenntnissen ihr Studium aufnimmt. Unter solchen Umständen muss dann ein effektiver Sprachunterricht stattfinden. Autonomes Selbststudium ist in einem erheblichen Maße unausweichlich. Als erste Maßnahme haben wir die Stundenzahl der Konversations- und Grammatikstunden erhöht. Auf der anderen Seite mussten wir die Frage lösen, welche Lehrinhalte (Themenkomplexe) und Studienmaterialien im Germanistikstudium vorgegeben und vermittelt/eingesetzt werden sollen. Einige Vorschläge zur Verbesserung des Sprachpraxisprogramms sollen hier skizziert werden.

Das Ziel des sprachpraktischen Unterrichts soll eindeutig eine Erweiterung bzw. Verbesserung der Deutschkenntnisse in allen Bereichen sein. Ein Ansatz besagt, einen Stoff auszuwählen, wie er in Übungsgrammatiken für Fortgeschrittene Hochschulstudenten vorgesehen ist (z. B. H. Dreyer/R. Schmitt: *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* 2009; G. Helbig/J. Buscha: *Übungsgrammatik der deutschen Sprache* 2013, R. Kanichová/V. Vlčková: *Deutsch für Humanwissenschaften* 2011). Problematisch erscheint uns der umfangreiche Stoff in diesen Grammatiken, so dass in jedem Fall eine Auswahl und Begrenzung erforderlich ist. Solche Grammatiken vermitteln theoretische Regeln, Definitionen, Ausnahmen und Übungen, für die es trotz erhöhter Stundenzahl zumeist nicht genügend Zeit bleibt und die also nicht in ausreichendem Maße automatisiert werden (als ein typisches Beispiel können etwa die Nebensätze im Deutschen angeführt werden oder die Verbstellungsregeln, die Valenz, das Funktionsverbgefüge, die Verwendung aller unregelmäßigen Verben, der Genitiv-Präpositionen usw.) Ein typischer Nachteil von erwähnten Lehrwerken ist, dass sie sich nicht an Lerner mit einer spezifischen Ausgangssprache richten. Weil es bei slowakischen Lernenden eine Menge typischer Fehler gibt, die von Lernenden immer wieder begangen werden, haben wir in Zusammenarbeit mit unserer DAAD-Lektorin vor einigen Jahren ein spezifisches Studienbuch „*Aus Fehlern lernen*“ (Heike Kuban 2013) ausgearbeitet.

Im Rahmen unseres Kurses konzentrieren wir uns besonders auf **typisch slowakische Deutschfehler**, die gewissenmaßen „internationale Deutschfehler“ ausmachen. Sie werden wohl von fast allen Deutschlernern gemacht, egal, was ihre Ausgangssprache ist. Hierzu einige Beispiele:

Jede Frau liebt seinen Mann.

- *Dieser Fach ist interessant.*
- *Ich verstehe Ihnen nicht.*
- *Wir fahren nach Ausland.*
- *Mein Vater ist ein Arzt.*
- *Im Sommer bin ich auf Urlaub.*

- *Wir fahren nach IKEA.*
- *Ich trage dieselbe Farbe wie du.*
- *Niemand hat nichts gesagt.*
- *Und dann suchte sie seine Schlüssel.*
- *Wollen Sie den Koffer tragen?*



Abb. 1: Probleme machen im Deutschen die Modalverben und ihr Gebrauch

Es fehlen immer noch Arbeitsmittel, die auf die spezifischen Schwierigkeiten slowakischer Deutschlerner eingehen (auch im kommunikativen Bereich). In den letzten Jahren orientiert sich die Fremdsprachendidaktik zudem an die Forderungen des modernen interkulturellen Ansatzes, demzufolge sollen auch landes- und sprachspezifische Probleme und Besonderheiten der Lerner berücksichtigt werden (vgl. Rinas 2003). Im Buch von Kuban (2013) werden eine Reihe von frequenten typisch slowakischen Deutschfehlern vorgestellt und analysiert. Einige Interferenzfehler sind aus linguistischer Sicht ausgesprochen trivial: dies gilt etwa für Genusfehler (*der Problem, das Prozess, der Fach, das Erkenntnis, die Gefängnis, das Reichtum, der System, die Fräulein*). Andere Fehler sind hingegen weitaus anspruchsvoller, insofern sie ausführliche Erläuterungen erfordern (in erster Linie auf stilistischer Ebene). Dies gilt z. B. für den richtigen Gebrauch des Passivs, des Konjunktivs, der indirekten Rede, der Modalverben, der Funktionsverbgefüge, der Pronominaladverbien, der Verben mit trennbarem und untrennbarem Teil, der Numerales, Wortstellung in Nebensätzen usw. Hier sind umfangreichere Ausführungen mit zahlreichen Übungen (auch als Hausarbeit) vonnöten, deren Inhalt und Gebrauch dann auch intensiver erarbeitet werden muss. Am Ende des ersten und des zweiten Semesters werden die Kenntnisse schriftlich überprüft, die unter anderen Korrektur-,

Umformungs-, Ergänzungs- und Übersetzungsübungen enthalten. Die Arbeiten werden oft unter einem gewissen Zeitdruck geschrieben, zumal sie auch Kommunikationsübungen enthalten, was bedeutet, dass nur solche Studenten erfolgreich sind, die den Stoff bereits so sicher beherrschen, dass sie nicht lange über eine Aufgabe nachdenken müssen. Der Stoff soll also bereits automatisiert sein; zu diesem Zweck dienen auch der Nachhilfunterricht und die Konsultationsstunden, die die Studenten aus ungewissen Ursachen ungern besuchen. Obwohl solche Klausuren für manche Erstklässler durchaus anstrengend sind, gibt es bei diesen Klausuren keine Überraschungen; der zu lernende Stoff ist den Studenten vom ersten Tag ihres Studiums an bekannt. Es soll darauf hingewiesen werden, dass wir im sprachpraktischen Unterricht auch andere Ziele verfolgen, als nur eine Auseinandersetzung mit typischen Regeln und Fehlern. Einige Schwerpunkte sollen wenigstens stichpunktartig angeführt werden:

- Erweiterung des Wortschatzes,
- semantisch-grammatisch korrekte Zusammenfügung von Phrasen, Wortverbindungen, Sätzen,
- verständliches und wirksames Sprechen,
- Diskussions- und Gesprächsführung,
- schriftliche Erarbeitung von Medientexten,
- Hörverständnisübungen,
- Kurzpräsentation eines gewählten Themas (visuelle und textuelle Gestaltung),
- persönliche Stellungnahme zu aktuellen Themen in den Essays (pragmatische Kompetenz).

Alle diese spezifischen Sprachhandlungen bereiten die Studenten für Fachdiskussionen, Vorträge, Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten vor, die im zweiten Studienjahr auf sie warten: *Fachsprache Deutsch* und *Akademische Sprache* (in den höheren Jahrgängen auch *Diskussionsforum* und *Landeskundliche Studien*).

Sprachkorrektheit und Kommunikation

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass wir uns an der Fakultät für Angewandte Sprachen um die Erlangung mehrerer Fremdsprachenkompetenzen unserer Studenten bemühen. Dabei haben wir zwei Ziele vor Augen:

- a) der Schwerpunkt wird auf Sprachkorrektheit gelegt (im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich) – hier stehen also das Abgewöhnen der

- Fehler und die sichere Beherrschung von Wortschatz, Redemitteln und kommunikativer Kompetenz im Vordergrund;
- b) den zweiten Schwerpunkt bildet die Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit (z. B. in beruflichen und institutionellen Situationen). Darüber hinaus achten wir selbstverständlich auch auf die grammatische Korrektheit.

Wir sind überzeugt, dass der Aspekt der Sprachkorrektheit im ausländischen Deutschunterricht an den Hochschulen oft vernachlässigt wird: sei es im orthoepischen, orthographischen oder grammatischen Bereich. Vielmehr wird während des gesamten Studiums der Schwerpunkt auf die Kommunikativität und auf den Erwerb und Gebrauch des Wortschatzes gelegt. Beide Aspekte schließen sich nicht aus, sondern sich in sehr wichtiger Weise ergänzen. Kommunikation ist unserer Überzeugung nach weitaus mehr als nur reines „Sich-irgendwie-verständlich-machen“ (Rinas 2003: 506). Zur Kommunikation gehört auch, wie man verbal und nonverbal mit anderen Menschen Kontakt aufnimmt, pflegt und wie man auf sie wirkt. *„Eine der sichersten Möglichkeiten, einen guten Eindruck zu machen, bietet die solide Beherrschung einer fremden Sprache, denn die Auffassung ist sehr verbreitet, dass derjenige, der eine Fremdsprache auf hohem Niveau beherrscht, auch sehr intelligent sein müsse“* (Rinas 2003: 507). Gute Fremdsprachenbeherrschung zählt sich besonders in wirtschaftlicher und politischer Kommunikation aus (z. B. unter Geschäftsleuten, Diplomaten, in ausländischen Firmen). Sichere Sprachkenntnisse können bei Geschäftspartnern einen großen Eindruck hinterlassen. Tatsächlich ist die Beschäftigung mit Fehlern gerade unter kommunikativen Gesichtspunkten von großer Wichtigkeit. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den sog. „verdeckten Fehlern“. *„Ein Fehler, der in der Äußerung nicht unbedingt erkennbar ist, ist ein verdeckter Fehler. Ein Lernender will z. B. etwas ganz anderes ausdrücken, als seine Äußerung vermuten lässt. Dies gelingt ihm aber nicht, weil z. B. ein lexikalischer Fehler seine Äußerung verfälscht. Es kann also eine grammatisch, lexikalisch durchaus korrekte und situationsangemessene Äußerung vorliegen, die aber nicht der Äußerungsabsicht des Sprechers entspricht“* (Kleppin 1998: 137).

Die folgende Auflistung gibt Beispiele typischer slowakischer „verdeckter Fehler“ im Deutschen:

- *Hier bin ich anderer Ansicht.*
- *Könnten Sie uns erklären, was ...*
- *Des Weiteren möchte ich ins Auge rufen, dass ...*
- *Die Klausur habe ich absolviert, denn ich die Arbeit geschrieben habe.*
- *Das war ganz schwierig.*

- *Wir können nicht vergessen, dass es wichtig ist.*
- *Sie können mir nicht zustimmen.*
- *Er spricht ganz gut Deutsch.*

Schlussbemerkungen

Jeder Fremdsprachenlehrer und -lerner weiß, dass man nur durch systematisches und kontinuierliches Arbeiten deutliche und hervorragende Erfolge in Sprachenlernen erzielen kann. Sprachenlernen ist nämlich nichts anderes als eine besondere Art von Training. Im Rahmen unseres sprachpraktischen Kurses werden den Studenten Themen und Lerninhalte vermittelt, die sie für ihre spätere berufliche Praxis brauchen. Bei der Beseitigung typisch slowakischer Deutschfehler spielen auch längere Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land eine wichtige Rolle. Insofern es um Fähigkeiten und Fertigkeiten wie flüssiges Sprechen, sichere Beherrschung der Grammatik und der sprachlichen Rituale der Alltagskommunikation geht, ist ein solcher Aufenthalt unentbehrlich. Unser Kurs ist so konzipiert und realisiert, dass er den Studenten unter anderem hilft, sich frequente und besonders hartnäckige typische Fehler abzugewöhnen. Sprachpraktische Seminare auf Hochschulebene erfordern außerdem mit recht hohe Stundenzahlen im Studienplan, das der Spracherwerb ein zeitaufwendiger und individuell sehr unterschiedlich verlaufender, komplizierter Prozess ist.

LITERATUR:

ADAMCOVÁ, L., ADAMCOVÁ S. 2019. *Linguistische Charakteristik der deutschen Sprache*. München: Lincom.

ADAMCOVÁ, L. 2017. Zur Stellung der Kontrastiven Linguistik im sprachwissenschaftlichen Forschungen. In: *Sprache und interkulturelle Kommunikation*. Brno: Tribun.

ADAMCOVÁ, S. 2010. Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch: Methodisch-didaktische Überlegungen zum Begriff "Der Phonetische Fehler". In: *Fórum cudzích jazykov. Sládkovičovo : Ústav jazykov a odbornej komunikácie, Roč. 2, č. 2 (2010), s. 16 – 24.*

ADAMCOVÁ, S. 2012. Sprachwissenschaftliche Terminologiearbeit am Beispiel eines Linguistischen Glossars. In: *Cudzie jazyky v premenách času II*, s. 28 – 32. Bratislava: Ekonóm, s. 28-32.

DREYER, H., SCHMITT, J. 2009. *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Max Hueber Verlag.

HALL, K., SCHEINER, B. 2001. *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber.

HELBIG, G., BUSCHA, J. 1997. *Übungsgrammatik Deutsch*. 11. Aufl. Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt.

HERINGER, H. J. 2001. *Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg.

HÖPPNEROVÁ, V. 1986. K interferenci v nemeckém hospodárském jazyce. In: *Cizí jazyky ve škole* 30, 10, 454 – 459.

HUFEISEN, B., NEUNER, G. 1999. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

KLEPPIN, K. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

KUBAN, H. 2013. *Aus Fehlern lernen*. Bratislava: Ekonomická univerzita.

KUNOVSKÁ, I. et al. 2011. *Prehľad nemeckej gramatiky s cvičeniami*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.

LÜBKE, D. 1991. *Vorsicht Fehler! 200 typische Deutsch-Fehler erkennen und vermeiden*. München: Mentor.

RINAS, K. 2003. Fehleranalyse und kommunikative Kompetenz. In: *Info DaF* 5, 498 – 510.

RUG, W., TOMASZEWSKI, A. 1996. *Meine 199 liebsten Fehler*. München: Klett.

SCHMITT, R. 1999. *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1. und 2.* 2. Aufl. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Kontakt:

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

EXTENDING LEARNING BEYOND THE CLASSROOM WALLS WITH CAREER-RELATED PORTFOLIO ASSIGNMENTS

ESZTER BENKE

Abstract

This paper describes a pilot portfolio project in an ESP course for tourism and hospitality students at the Budapest Business School. The project envisaged to increase students' metacognitive awareness and foster self-directed learning with the help of career-related portfolio tasks. The results confirmed that portfolios do have their role in foreign language instruction and also indicated that real-life language needs and practical usability should be of primary importance when deciding what the portfolio assignments should cover.

Keywords: portfolio, metacognitive awareness, self-directed learning.

Introduction

Foreign language instruction has always been challenging. In addition to constant changes in language use, the contexts in which foreign language is to be used are multifaceted. In addition, language learners have a variety of needs and learning styles that language instructors must meet to provide learners with useable language skills and functional language proficiency. With constantly changing language needs, contexts, and student diversity, teachers of foreign languages have a great responsibility to tailor their teaching materials and instructional styles to best serve their students.

This paper describes of a small portfolio project implemented in an English for Specific Purposes (ESP) course at the Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism Budapest Business School University of Applied Sciences. The term *portfolio* will be used throughout the paper despite the clear distinction between the original paper-based portfolio and its more recent digital counterpart, the eportfolio. The project encouraged students to assume more responsibility for their learning by adopting a more conscious attitude to the development of their metacognitive strategies and to use self-reflection to facilitate their learning and personal growth. A more direct and tangible objective of the project was to offer a practical and student-friendly alternative to the traditional homework in which students are expected to retain, reinforce, consolidate and develop materials learnt in the classroom. Although the portfolio method originated in writing instruction, the traditional portfolio content in this project was extended and diversified beyond

writing tasks: the assignments were designed to activate and improve a range of language skills. The project described in this paper incorporated the most rudimentary elements of the portfolio method into ESP task: students were expected to create portfolio items, make revisions and improvements based on the feedback and explore and reflect on their learning process.

The body of research on homework suggests that despite their apparently well-defined aims, the benefits and the reception of the extension of classwork raises questions (e. g. Cooper, 1989; Cooper, Robinson, Patall, 2006; Marzano, Pickering, 2007). The question of home assignments in higher education is even more complicated. Although they may offer all the usual benefits for students (Galyon et al., 2015), a direct positive relationship between time spent on home assignments and academic outcomes has not been unanimously confirmed. It was envisaged that the portfolio assignment would complement the in-class activities in the form of individual, self-regulated assignments with regular feedback and opportunities for continuous improvement.

Student Portfolios

Student portfolios have been used since the 1980s in a wide variety of formats and for a number of different purposes. The frequently quoted description of the portfolio (Paulson; Paulson, Meyer, 1991, p. 60) as a collection of student artefacts has undergone substantial modifications and expansion throughout the years. The existing body of research on the various formats and applications, instructional aims and outcomes of student portfolios confirms that this versatile teaching, learning and assessment instrument has long intrigued instructors in a great number of disciplines. Scully et al. (2018, p. 31) in their recent overview of the use of learning portfolios in higher education highlighted the difficulties posed by the complex nature of the application and evaluation of portfolios. In addition to giving a succinct and well-focused summary of the development of portfolio use and the description of different types, they also define the portfolio as a tool the aim of which is *“to support, measure and document critically self-reflective lifelong learning, and they are perceived to be a valuable pedagogical tool for higher education institutions seeking to broaden learning experiences, such that their graduates may ultimately embody a range of ‘21st century skills’ and competencies”* (Scully et al., 2018, p. 3.). The authors quoted above do not raise doubts about the purported benefits of the use of the portfolio. The question, however, still remains whether the expected outcomes are achieved as empirical data are too scarce to confirm positive outcomes and go beyond theory and opinions. The portfolio is

considered by some researchers a “debated method” (Slepcevic-Zach, Stock, 2018, p. 219) and the negative dispositions and the sense of failure in using portfolios is also widely discussed in the research literature (Koretz, 1998; Stecher, 1998; Tartwijk et al., 2007).

A comprehensive review of eportfolio effectiveness (Bryant, Chittum, 2013, p. 190) identified four main areas apparent in portfolio research: theoretical-descriptive research focusing on its specific characteristics, empirical research investigating affective factors related to portfolios, outcome-based research and technological papers looking into the practical implementations of portfolios. In their search for empirical evidence to confirm the effectiveness of the use of student portfolio, they found that the bulk of portfolio research focuses on perceptions and attitudes rather than gains in achievement.

Most student portfolios, however, share certain common characteristics: they encourage students to consciously plan and monitor their learning processes and take responsibility for their learning. In addition, portfolios may also foster self-reflection and promote autonomous or self-directed learning (Wade et al., 2006; Zubizarreta, 2009; Alexiou, Paraskeva, 2010).

One of the most controversial areas in terms of research outcomes is portfolio assessment. In educational science, portfolio assessment is most extensively researched in the field of writing instruction (Biggs, 1998; Koretz, 1998; Sadler, 1998; Wolfe, Chiu and Reckase, 1999; Reckase, 2005; Taras, 2005; Nicol and Macfarlane-Dick, 2006; Cauley and McMillan, 2010; Klenowski, 2010; Bennett, 2011; Lam, 2016, 2017, 2018). The most frequently occurring areas include validity and reliability issues in addition to the problem of using summative approaches when formative assessment, assessment for learning (Wiliam, 2011) and assessment as learning (Earl, 2003; Lam, 2016) would be more consistent with the pedagogical aims of the portfolio method.

The portfolio project

An unusually small group of ten students took part in the small-scale project which was carried out in the spring semester of the academic year 2018/2019 at the Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism, Budapest Business School University of Applied Sciences. The first-year student group were enrolled in the German instruction Tourism course at the University and studied English for specific purposes. Their language proficiency ranged from B1 to B2. This class setup is highly unusual; students are streamed at the beginning of the year to ensure that students at the same level of language proficiency study together. The portfolio tasks were only

an addition to the group's usual coursebook and the instructor tried to link the coursebook material with the portfolio tasks.

The description of the tasks

The tasks, the expectations and "Portfolio Pack" (see Appendix) were introduced at the beginning of the semester. Consistent with the students' field of study, the majority of the tasks focused on business-related topics, more specifically to entry-level career training and were intended to bring authenticity into the classroom. The requirements were discussed during the lessons and the description of the tasks were available to the student on their in-house Virtual Learning Environment platform, CooSpace. Several online portfolio applications, e. g. Mahara, Evernote, Microsoft OneNote and Pathbrite were tested before the launch of the project but it seemed practical to use a well-known VLE platform for a task that is less common and was anticipated to present challenges. Each student had their own digital folders (portfolios) for each task and each task was accompanied by a *reflective journal*. The main folder also included a *project scheduler* in which students were expected to prepare a work schedule for each task. The project scheduler included only one pre-set date: the date for the submission of the final projects. This allowed students to work according to their own pace and resubmit tasks improved in line with the feedback that they received. There was a tentative schedule recommended as each portfolio task was embedded in context and was preceded by in-class preparatory work during the lessons. Thus, the portfolio tasks could be regarded as knowledge-extending tasks (Samuda, 2001).

The first portfolio task expected students to get familiar with professional journals related to their field of study and select articles which helped them extend their vocabulary as well as their professional knowledge. Students were also asked to prepare a written summary of the article and present the summary to the class. The presentations were followed by questions which also involved the other group members in the discussion. This assignment was designed to develop reading skills through the selection of articles, to build vocabulary, and improve written and oral communication skills. The final product to be uploaded in the portfolio was the written summary of the article.

Writing an elevator speech seemed to have been the least popular task with students. Although they found the elevator speech training videos and listening to sample elevator pitches useful during the lesson, yet producing their own sound recording appeared to be rather challenging. From the uploaded sound files, it can be gathered that most students read out a

written script even though they had practiced taking notes and rehearsed their speeches with and without notes in the classroom.

The third task was also designed to provide useful and applicable real-life assistance for the business students. The preparation of the Europass CVs was found to be immensely valuable. This was the task where the continuous learning process was most apparent. Since students found this task useful, it was easier for them to work more meticulously, preparing outlines and several drafts before submitting the final version.

The LinkedIn profile task was introduced during the lesson by articles pointing out the popularity of the use of this professional social network. Statistics, graphs, charts and infographics were used to study and describe LinkedIn use and the ways in which students could use it to build professional networks, conduct a job search, read news about their industry, strengthen their personal brand and enter and get embedded in their professional community. After detailed input on how to create an effective profile, students were asked to select and evaluate a famous businessperson's profile. This task resulted in students' more sophisticated use of the language for evaluation and also familiarised them with the sandwich method of evaluation. This portfolio task wasn't received unanimously positively. There were strong objections on the part of some of the class members, but two students were eventually contacted by prospective employers who had found them through their newly created LinkedIn profiles.

The final, collaborative task required collaboration and team work. The project was the introduction of a cultural attraction of their choice in Hungary. Students could select the format in which to present the project in the final lesson. They were also expected to document the progress of the work in their portfolio. The results were inconsistent; students who were already adept at collaborating and who had contributed significantly to good group dynamics prepared outstanding projects in which effective teamwork was apparent. Others preferred to work on their own to make sure that they did not have to depend on other students' work and schedules.

Task and performance evaluation, student dispositions and feedback

The work on the portfolio project was assessed partly formatively and partly summatively. Continuous corrective and supportive feedback was provided throughout the course of the project and summative feedback was given on completion of each task. It should also be noted that students also needed very strong emotional support and constant encouragement which seemed to indicate a low level of self-directed study readiness. The results confirmed that emotional affiliation with the task and with peers on the project substantially contributed to self-directed and collaborative study

readiness. In contrast, lack of interest in the task resulted in distraction and inattention to detail. As the aim of the project was to foster continuous engagement, encourage self-directed learning and inspire self-reflection, these aspects of the portfolio received identical weighting in the assessment of the output. Although an analytical assessment scale was created with the help of iRubric which included pass and fail options, for motivational purposes no portfolio output or performance received a “fail”.

In addition to facilitating self-directed learning, the project was concerned with the development of metacognitive awareness. The comments that students wrote in their self-reflective journals show the exploration of their learning processes and give evidence of their intellectual and emotional growth. The following excerpts from the self-reflective journals confirm students’ ambivalence towards the tasks. Several comments confirm that although students found certain tasks initially unpleasant, as the work proceeded, students discovered that they were interesting and useful.

Task 1 (article summary) Reflective Journal Question 2: “This is what I have learnt/accomplished”

S2: I learned how to find the content of my favorite article, how to read an article, and make a summary.

S4: How to select useful information from text, and skip the "expletive" phrases/ infos.

S5: How to see the details of the task

S7: How should I perform my task

Task 2 (elevator speech) Reflective Journal Question 4: “Self-study needed in order to complete the task”:

S1: yes. I needed to search words and phrases.

S2: Yes

S5: vocabulary

Task 3 (Europass CV) Reflective Journal Question 1: This is how I feel about the task:

S2: I think this was the most exciting task from portfolio. I liked writing an Europass CV.

S3: I've never done this before but it made me realise that I actually needed it.

S4: I liked the normal version (word) of the CV making

S8: good

Task 4 (LinkedIn profile) Reflective Journal Question 1: This is how I feel about the task:

S2: It was awesome and I think it's very useful.

S4: It was a waste of time. (creating the linked in profile)

S5: excited

S6: I didn't like it, I don't like LinkedIn

S7: interested about this new social content

S8: Firstly I thought it would be an annoying task and would require so much time, but then in fact I realized it is even in found a lot of interesting pages, profiles.

Students also provided anonymous feedback with the help of Mentimeter on the portfolio project. In response to the question how they felt about the project, the consensus was that the tasks were unusual but interesting. Two students claimed they had found the tasks too demanding initially but as they proceeded with the work they found it more and more exciting. Almost all class members found the CV writing task the most useful; setting up a LinkedIn profile appeared to be the most unpopular task. Students also reported the perceived improvement of reading skills, summarizing skills and an increase of vocabulary. The additional comments suggested further task types to be included in next year's portfolio. One student criticised the project scheduler, claiming the impossibility of meeting self-imposed deadlines. Two comments highlighted the use of having one large semester-long project. Several comments concerned their metacognitive awareness as well, for instance, one student lamented on their own unnecessarily time-consuming working method of locating articles for the summary task. Poor time-management was frequently mentioned and the loss of focus during self-imposed multitasking was another problem that needs further investigation.

Conclusion

The small-scale portfolio project resulted in a collection of artefacts that business graduates will be able to use after they have completed their studies. The portfolio working method encouraged them to extend their in-class activities and apply self-directed learning to achieve their goals. The self-reflective journal sensitized them to the need to adopt a more conscious approach to monitor and direct their learning processes. Portfolios do have their role in foreign language instruction but the cost-benefit ratio should be carefully considered when designing tasks, setting time frames and working out and providing efficient assessment systems to

ensure that all aspects of the portfolio method have a positive impact on students' learning processes and instructional outcomes.

Author's note:

This is a slightly modified version of a former paper written by the author on the same topic and therefore should be considered republication.

Appendix:

The Portfolio tasks

Electronic portfolio

Description of the concept and the aim of the portfolio

You will be expected to create an electronic portfolio during the semester. The portfolio is a collection of various oral and written tasks that you will have to complete during the course. The aim of this portfolio project is threefold: firstly, it will be possible to monitor your progress, secondly, the portfolio will showcase your coursework, and finally, you will be able to reflect on your learning process and assess your own work.

Task fulfilment

You will be expected to include five tasks in your portfolio the detailed description of which you will find below. Please remember that the focus is not on the final product but also how you achieved the desired outcome. The reflection on the process and your self-assessment will allow you to obtain an insight into your learning process and identify areas in which you need further assistance. With some of the tasks you will be required to present drafts, work-in-progress versions of your work. The submission of the tasks is continuous but please make sure that you complete and submit all the task by the deadline set.

Assessment

The following main criteria will be used to assess your portfolio:

- evidence of continuous work (planning, timing, etc.)
- self-study
- reflections on learning
- final outcome

Task description**Task 1: Articles**

Task: Upload five articles related to the topics covered in class.

Aim: Extend in-class input and obtain up-to-date information on recent news in your field of study. Improve your paragraph and summary writing skills.

Steps and format:

- (1) Insert the link of the article
- (2) Add a short English summary (max. 8 sentences)
- (3) Briefly comment on the *article* (2-3 sentences; please refrain from such comments as "This is a very interesting/relevant topic")
- (4) Describe your reflections on the *task in your Reflective Journal* (e.g. *Although this appears to be a useful task, I don't find it easy to find short articles related to hospitality topics*)

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

Task 2: Elevator speech/pitch

Task: Prepare a video/sound recording (max. 1 minute) in which you introduce yourself and give a concise description of your professional strengths. In addition to the final speech, upload the outline that you used during/for your preparation as well as the practice versions of your speech.

Aim: To be able to describe yourself briefly and in a memorable way. Improve your presentation skills.

Steps and format:

- 1) Prepare and upload and outline/draft of your speech
- 2) Upload some practice versions
- 3) Upload the final speech
- 4) Describe your reflections on the *task and your performance* (*Reflective Journal*)

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

Task 3: CV

Task: Find a job advertisement that suits/will suit your qualifications and professional experience and prepare a CV and a covering letter tailored to the job. Use a Europass CV if not stated in the job advertisement otherwise.

Aim: To be able to write a detailed and accurate CV.

Steps and format:

- 1) Find a job advertisement that suits/will suit your qualifications and professional experience.
- 2) Go to the Europass website and create your own Europass CV.
- 3) Write a covering letter to accompany the CV.
- 4) Upload the CV and the covering letter.
- 5) Describe your reflections on the *task and your performance (Reflective Journal)*

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

Task 4: LinkedIn account

Task: Create your own LinkedIn account. Make sure you include all relevant information about your education, professional experience, etc. that a potential employer might seek. Also remember that LinkedIn might help you create and grow your professional network.

Aim: Get acquainted with the largest professional social media website, start building your professional network and follow news related to your field of study/professional interest.

Steps and format:

- 1) Check out some LinkedIn profiles of renowned experts in your field
- 2) Start setting up your own profile
- 3) Create screenshots of the steps you take as you create your profile
- 4) Make your profile public
- 5) Start growing your professional network: add connections (preferably not automatically by importing your personal email contacts)
- 6) Upload the link of your profile
- 7) Describe your reflections on the *task and your performance (Reflective Journal)*

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:
What (knowledge/skill) should have helped me:
Assess your performance/task achievement:

Task 5: Cultural tourism (*collaborative project*)

Task: Based on your studies related to cultural tourism, select an attraction, a destination or an event in Hungary that is/could be popular with cultural tourists. Introduce the attraction/event/destination with the help of a leaflet, brochure, website, ppt, presentation, movie etc.

Aim: Extend class work and apply your theoretical knowledge in the context of Hungary. Prepare to be able to work in pairs/as a member of a team.

Steps and format:

- 1) Select a partner and decide on the attraction/destination/event etc.
- 2) Make a plan for your project and allocate tasks.
- 3) Collect information, prepare outline, draft.
- 4) Finalize output.
- 5) Upload output.
- 6) Prepare to introduce it to the group.
- 7) Describe your reflections on the *task and your performance* (*Reflective Journal*)

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

REFERENCES

- BENNETT, R. E. 2011. Formative assessment: a critical review. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), pp. 5 – 25.
- BIGGS, J. 1998. Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 103 – 110.
- BRYANT, L. H., CHITTUM, J. R. 2013. ePortfolio Effectiveness: A(n Ill-Fated) Search for Empirical Support. In: *International Journal of ePortfolio*, 3 (2), pp. 189 – 198.
- CAULEY, K. M., MCMILLAN, J. H. 2010. Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. In: *The Clearing*

House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83 (1), pp. 1 – 6.

EARL, L. M. 2003. *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment To Maximize Student Learning*. Corwin Press, Inc.

GALYON, C. E., VOILS, K. L., BLONDIN, C. A., WILLIAMS, R. L. 2015. The Effect of Randomized Homework Contingencies on College Students' Daily Homework and Unit Exam Performance. In: *Innovative Higher Education*, 40 (1), pp. 63 – 77.

KLENOWSKI, V. 2010. Portfolio Assessment. In: *PETERSON, P., BAKER, E., MCGAW, B. (Eds.) 2010. International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier Science.

KORETZ, D. 1998. Large-scale portfolio assessments in the us: evidence pertaining to the quality of measurement. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (3), pp. 309 – 334.

LAM, R. 2016. Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. In: *Studies in Higher Education*, 41 (11), pp. 1900 – 1917.

LAM, R. 2017. Taking stock of portfolio assessment scholarship: From research to practice. In: *Assessing Writing*, 31, pp. 84 – 97.

LAM, R. 2018. *Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing*. Springer.

NICOL, D. J., MACFARLANE-DICK, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), pp. 199 – 218.

PAULSON, L. F., PAULSON, P. R., MEYER, A. C. 1991. What makes a portfolio a portfolio.pdf. In: *Educational Leadership*, 48 (5), pp. 60 – 63.

RECKASE, M. D. 2005. Portfolio Assessment: A Theoretical Esthnate of Score Reliability. In: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14 (1), pp. 12 – 14.

SADLER, D. R. 1998. Formative Assessment: revisiting the territory. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 77 – 84.

SLEPCEVIC-ZACH, P., STOCK, M. 2018. ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. In: *Reflective Practice*, 19 (3), pp. 291 – 307.

STECHER, B. 1998. The Local Benefits and Burdens of Large-scale Portfolio. Assessment. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (3), pp. 335 – 351.

SAMUDA, V. 2001. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: *BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. (Eds.) 2001. Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing, pp. 119 – 134.* London, UK: Longman.

TARAS, M. 2005. Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. In: *British Journal of Educational Studies, 53 (4), pp. 466 – 478.*

TARTWIJK, J. V., DRIESSEN, E., VLEUTEN, C. V. D., STOKKING, K. 2007. Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. In: *Quality in Higher Education, 13 (1), pp. 69 – 79.*

WILIAM, D., 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37 (1), pp. 3 – 14.*

WOLFE, E. W., CHIU, C. W. T., RECKASE, M. D. 1999. Changes in secondary teachers perceptions of barriers to portfolio assessment. In: *Assessing Writing, 6 (1), pp. 85 – 105.*

ZUBIZARRETA, J. 2009. *The learning portfolio.* San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Contact:

Eszter Benke, PhD

Budapest Business School University of Applied Sciences

Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism

Department of Languages for Business Communication

Alkotmány utca 9-11, 1054 Budapest

Hungary

Email: benke.eszter@uni-bge.hu

A CRITICAL STUDY OF REPRESENTATION OF EDUCATIONAL PROFESSIONALS IN BRITISH MEDIA DISCOURSE

KRITICKÁ ŠTÚDIA ZOBRAZENIA UČITEĽOV
V BRITSKOM MEDIÁLNO M DISKURZE.

LÝDIA DESIATNIKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa venuje otázkam súvisiacim s postavením učiteľa, jeho dôležitosťou a vplyvom s cieľom určiť prezentované postoje vybraných britských periodík pri zobrazovaní, prezentovaní a vytváraní obrazu o učiteľskej profesii a problematike súvisiacej s prácou učiteľov a ich (meniacej sa) úlohe v spoločnosti. Na preskúmanie dátového korpusu bol v rámci metódy kritickej analýzy diskurzu (CDA) použitý interpretačný prístup podporený metódou používanou v korpusovej lingvistike. Snahou práce je objasniť mediálnu prezentáciu učiteľskej profesie a preskúmať prístup, ktorý odráža charakter vybraných periodík nachádzajúcich sa na opačných koncoch politického spektra a zameraných na odlišný kvalitatívny obsah.

Kľúčové slová: mediálny diskurz, učitelia, kritická diskurzna analýza.

Abstract

This paper aims to explore the issue of teacher's status determining the presented attitudes of selected British newspaper articles on the portrayal of teachers. It strives to inspect the ways the selected periodicals use to shape public perception and construction of beliefs and attitudes to teachers and their community role facing social changes. An interpretative approach of newspaper discourse supported by corpus-based Critical Discourse Analysis (CDA) method is used to elucidate the media representation of the teacher's profession and to examine the approach which reflects the nature of the selected newspapers representing opposite ends of the political spectrum as well as different qualitative content.

Keywords: media discourse, teachers, Critical Discourse Analysis.

Introduction

During the last two decades social, cultural, economic as well as political changes have taken place and consequently have transformed our society. New inventions and discoveries have revealed the unknown world

to us more variedly. The presented study aims to explore the issue of postmillennial teacher status, its importance and its impact, determining the presented attitudes of selected newspaper articles on the portrayal of educational professionals. In the fast developing world of the 21st century education is undergoing rapid transformation. As part of this transformation the role of schools and education is different both in the educational system and in the society. Together with them the role of teachers changes.

Teaching nowadays is a very different activity to that of twenty years ago. One of the major differences is the degree of variety and choice one has in today's education system as compared to the education system of the past. Presently, our education is based on making us the best in our area of interest, to help us reach our goals more easily. Modern day education is aided with a variety of technologies, computers, projectors, internet, and many more. Teaching methods have been reoriented to cope with a completely new set of circumstances and this reorienting can appear as an insurmountable task that requires reform at every level of education. More complex teaching activities are evolving to cope with the changing situations in the classrooms. However, teaching is an unattractive career, which does not provide social prestige or a high salary. Public perception of teachers influences not only those who may be considering entering this profession, but also how those already in this profession perceive themselves. The underlying assumption of being a teacher is to add value to the learning processes of students, the actual act of teaching should be able to focus on enabling students to learn more than they would do by themselves, and to improve the possibilities that each student can realise their potential regardless of their situation in life.

On the other hand, the teachers of our present-day society are confronted by circumstances that limit their effectiveness. "[...] these same circumstances expose them to public criticism from people who are criticising the present from conceptions of their own education. Consequently, the public believe it is the teachers who are directly responsible for the present state of affairs and for the failings of present-day teaching" (Esteve, 2000, p. 198). One may claim that the identity of teachers depends upon the extent of their power and influence in relation to the society, school, governors, community, parents, and so on. One of the factors in teachers' identity is their socio-cultural status as they remain underpaid and the profession does not have an attractive social image. Therefore there needs to be far greater clarity about a teacher's mission.

Methodology

The presented research focused on the coverage of teachers' issues published in British press between May 2015 and August 2018. In the 2015 General Election the world experienced a result few had expected. The Conservative Party secured a slim majority and the election (in which they were re-elected under David Cameron's leadership for a second term, forming the first majority Conservative government since 1992) has transformed the UK's political landscape, leaving a country that many perceive to be more divided.

For the purpose of the analysis a corpus needed to be compiled by downloading relevant news reports from the selected newspapers' websites. The data corpus comprises a systematic selection of articles published in The Guardian and The Daily Mirror with their centre-left orientation and right-oriented periodicals The Daily Telegraph and The Daily Mail with a pro-conservative position. All of the articles were released within the educational sections of the newspapers which were approached through available online archives. After careful, detailed reading all irrelevant articles with unrelated topics, or those touching the teacher-related issues only marginally, were removed.

The selection was based on the following criteria where news reports needed to

- be teacher(s)/head teacher(s)-related,
- be published between the time span of May 2015 to August 2018,
- discern 'meaningfulness' (the relevance of the event),
- discern/recognize 'consonance' (the media's readiness to report an item).

The project's intention was to examine the discursive presentation of teachers, it attempted to use interpretative approach to media discourse with the main focus on the question how print media shape public perception of teachers and their role in society. The main research questions addressed were:

- What are the frequent topics or issues discussed in relating to teachers?
- In what ways are themes concerning teachers defined and constructed?
- What attitudes towards them emerge from the selected newspapers?
- Are conventional distinctions between broadsheets and tabloids reflected in their stance towards (issues relating to) teachers?

To support the research questions, following sub-questions were defined:

- Which objects are being thematised either explicitly or implicitly?
- What subjects are constructed as active participants?
- What subjects are constructed as passive participants?

In order to be representative, the re-occurring themes and highly similar articles were removed in order to eliminate a very large number of corresponding articles so that we could come to the final size of corpora of a manageable size as a manual method of data gathering was used. This way we were able to build the corpora consisting of all together 239 article samples which represent the majority of topics and themes covered in all four researched newspapers. To be able to answer the research questions, the interpretative approach of newspaper discourse supported by corpus-based Critical Discourse Analysis (CDA) method was used to detect particular language patterns of concordance lines and clusters which enable readers to see patterns in representation as well as view the context that the key word falls in.

Corpus linguistics has always had a strong emphasis on the analysis of lexical items. Concordances – lists of uses of words in their authentic contexts – and collocations – tables of words that are used in slots around a word of interest – have long helped lexicographers to tease apart multiple senses of words or differences in how near synonymous words are used (Gries, 2013, p. 2). In the presented study, the corpus-based linguistic approach served as a supporting and supplementary element which, as the quantitative tool, provided and, at the same time, supported the research from the point of view of statistical significance for the results to be reliable. The main focus, however, lay upon the qualitative analysis in the form of interpretative approach within the frame of Critical Discourse Analysis method.

Corpus Linguistics and Critical Discourse Analysis

Corpus Linguistics (CL) is a relatively recent branch of linguistics, made popular since the arrival of personal computers in the 1990s. In the past, corpora were used in the areas of language acquisition, syntax, semantics, and comparative linguistics among others. Though the term Corpus Linguistics was not formally used, much of the work carried out was similar to corpus based research without the assistance of computer. “Modern corpus linguistics rely heavily on computer and the term Corpus Linguistics has almost become synonymous with the Computer Corpus Linguistics” (Aswini and Srinivasan, 2016, p. 2340). The use of computers has revolutionized the ways people live and work and, in CL it has greatly affected the methodological frame of the enquiry by speeding it up, systematizing it, and making it applicable in real time to ever larger amounts of data” (Dazdarevic, Zoranic, Fijuljanin, 2015, p. 3). Thus corpora searches can be carried out instantly and the examination of corpora itself is much

faster and more reliable by the use of computer tools than to perform the same task manually.

In Corpus Linguistics a great variety of approaches for a language use studying is included. Baker et al. (2008, p. 274) do not view CL as a single method, rather “it utilizes a collection of different methods which are related by the fact that they are performed on large collections of electronically stored, naturally occurring texts. Many CL methods are quantitative and/or make use of statistical tests, which are performed by computer software”. However, most CL methods require considerable human input, which often includes qualitative analysis. The authors have therefore tried to avoid describing CDA and CL as different methods stating that [i]n examining the combination of methods normally used by CDA and CL, we undertake to show that neither CDA nor CL need be subservient to the other (as the word ‘assisted’ in CADs implies), but that each contributes equally and distinctly to a methodological synergy. [...] Both CL and CDA are relatively new movements in linguistics. Overall, the number of such studies in proportion to the number of studies in CL or CDA is extremely small. However, more recently, it seems that use of CL techniques is becoming increasingly popular in critical approaches to discourse analysis (2008, p. 274 – 275).

It needs to be pointed out that Fairclough reveals his view on the role of Corpus Linguistics the way that “[...] the widely-used term ‘corpus linguistic analysis’ is a misnomer: corpus linguistics is not analysis; it is a tool which can serve analysis” (2015: 20). McEnery and Wilson put it rather simply claiming that “corpus linguistics is the study of language based on examples of real life language use” (McEnery and Wilson, 1996, p. 1). Furthermore, Hunston (2011, p. 5) adds that words are considered to be more important than grammatical categories, and the immediate co-text of a word, including its significant collocations, is considered to offer the most important information about it. Corpus studies can reveal recurrences that are not visible when examining single individual texts or even many texts individually (ibid, p. 92). According to Baker (2006, p. 13), Corpus Linguistics seems to be a useful way of approaching a discourse analysis because of an incremental effect of discourse. The author sees the most important way that discourses are circulated and strengthened in society via language use and according to him “the task of discourse analysts is to uncover how language is employed [...] to reveal underlying discourses” (ibid).

For the purpose of the presented paper the corpus-based approach was chosen for these reasons:

- it helps obtain and analyze data quantitatively and qualitatively (rather than relying on mere theoretical studies of language)

- it is an engaging means of focusing on a real, exploratory method of exploring a text
- it provides optimum features of a computer interface between the corpus and the user

Tognini-Bonelli (2001, p. 81) refers to the corpus-based approach as a type of methodology where the commitment to the data as a whole is not ultimately very strict. Frequency distributions, or the absence of the given pattern, although noted, may not be determining in the formulation of the theoretical statement. In this way, corpora are typically used to validate existing categories or to supplement the theory with a probabilistic dimension, or in other words, to scrutinize the pre-stated hypothesis.

Computerized Corpus Construction

Corpus construction involves addressing questions of sampling, representativeness and organization. A corpus, however, is investigated with the help of computerized corpus tools. In order to support the manual method of data collection of this study, a free downloadable software tool called AntConc 3.5.7 for Windows was used. It is a freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis developed by Dr. Laurence Anthony which can be directly downloaded from <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. AntConc is a general purpose corpus analysis toolkit and it proves to be very flexible due to the fact that it works on Windows, Macintosh or Linux computers. It is used by linguists, translators, researchers, language teachers and language learners all over the world. The software can be used to analyze texts in virtually any language. Each file wanted to be used in the corpus must be a plain text file, thus it is customary to name files with the .txt suffix (Froehlich, 2015).

For the identification of structure in data which are too large or too complex (or both), cluster analysis is often used. According to Moisl (2015, p. 1), it helps to identify the nature of data, its abstraction from text corpora, its representation in a format suitable for actual analysis, and transformation of that representation so as to optimize its interpretability. As this project aims at representation of teachers in British newspapers (in the form of a text) and the interpretation of related issues to the audience (in this case the readers), concordancing makes it possible to indicate the contexts of found clusters in the corpora. As Sinclair puts it, “[a] concordance is a collection of the occurrences of a word-form, each in its own textual environment” (Sinclair, 1991, p. 32).

As the presented thesis deals with inspection of the language the selected British periodicals use to shape public perception and construction

of beliefs and attitudes to teachers, the Clusters / N-Grams Tool together with the Concordance Tool have proved to be the most useful ones. Corpus-based studies and research methods provide complex information and therefore can contribute greatly to our understanding of discourse. It can be assumed that Corpus Linguistics is more than a simple set of techniques, but it is a field where theoretical development and technological advancement interact.

The focus lies upon the keyword of the meaning which reflects those re-occurring social issues relating to teaching profession which are common and frequently discussed, issues related to teaching profession (*teach*) which society constantly draws attention to. Those are:

- salary (*pay*)
- recruitment (*recruit*)
- qualifications (*qualif*)
- shortage (*short*)
- amount of work, workplace performance or welfare (*work*).

Using the search terms/or node words *pay*, *recruit*, *qualif*, *short*, *work* reveals what forms the key words take. For the purpose of this project, a search window size of 100 characters was employed because this size enables to see more context on the right and on the left of the word form. In order to establish a grade of flexibility into the search, a wildcard feature using the asterisk (*) was used. The result is that the keyword (e.g *teach*), as shown in Figure 1 below, is found with any kind of beginning or ending (teacher, headteacher, teaching, etc.). This way it was possible to find direct references to teachers/headteachers in the studied corpora.



Figure 1 The concordance tool result sample for *teach*

Figure 2 below shows examples of *work* found with all possible variations found within the studied corpus sample (workload, working, homework, etc.).



Figure 2 The concordance tool result sample for *work*

This method lists every instance of each word with its immediate context thus helps perform a lexical search by the keyword to determine the context in which a given term is used. By clicking on a highlighted word in blue colour in the Concordance Tool results, it is possible to find the word in a much broader co-text of the File View (Figure 3 below) which makes it possible to see the whole text the word appears in within the actual investigated corpus.



Figure 3 KWIC file view from AntConc 3.5.7

From the statistical point of view Figure 4 below shows the results in the Clusters/N-Grams Tool in terms of the frequency occurrence where work and workload occupy the highest positions in the corpus sample. And as mentioned previously, by clicking on a required word, it is possible to find the word in a much broader co-text of the File View.

Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Total No. of Cluster Types: 21 Total No. of Cluster Tokens: 280

Rank	Freq	Range	Cluster
1	36	1	work
2	39	1	workload
3	49	1	working
4	17	1	workers
5	16	1	worked
6	9	1	workforce
7	3	1	workloads
8	7	1	paperwork
9	5	1	works
10	5	1	homework
11	3	1	framework
12	3	1	network
13	2	1	worker
14	2	1	workforces
15	2	1	workplace
16	1	1	artwork
17	1	1	hardworking
18	1	1	unworkable
19	1	1	workbooks

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Reyes ☐ N-Grams Cluster Size: Min. 1 Max. 1

Advanced

Start Stop Sort

Sort by ☐ Invert Order Search Term Position: Min. Freq. Min. Range

Sort by Freq ☒ On Left ☐ On Right

Figure 4 Clusters/N-Grams Tool for frequency of *work* from AntConc 3.5.7

When the cluster size is increased, *teacher workload*, *sector workers*, *excessive workload*, and *unnecessary workload* occur in the top frequency positions (Figure 5 below).



Figure 5 Clusters/N-Grams Tool increased cluster size from AntConc 3.5.7

The same procedure was applied to search terms (or node words) *pay*, *recruit*, *qualif*, *short*. All variations of words occurring with the highest frequencies together with the immediate co-words which were displayed revealed broader context within the studied corpora.

The chosen methodology helps investigate the most thematised topics as well as the ways the themes concerning teachers are defined and shaped and consequently to carry out the actual discourse analysis of the corpora by scrutinizing the formulation of the mediated image of teachers as well as headteachers in the selected newspapers. This way it is possible to examine the discursive presentation of teachers using the interpretative approach to media discourse within the Critical Discourse Analysis with the main focus on the question of how print media shape public perception of teachers and their role in society accordingly allowing the reader to critically evaluate the overall validity and reliability of the presented information. It allowed us to answer the main research questions of identifying what the frequent topics or issues discussed in relating to teachers are, in what ways the themes concerning teachers are defined and constructed and discover

whether conventional distinctions between quality press and popular press are reflected in their stance towards issues relating to them.

Findings and Conclusions

The collection of data in the form of downloaded newspaper articles across different ideological as well as qualitative background and the subsequent quantitative data analysis of the compiled corpus revealed the most discussed theme of professional performance as well as various behavioural issues relating to teachers, headteachers, students and their parents' actions. In this sense, the social actors are teachers, headteachers, pupils/students and parents. Further close reading has revealed seven sub-themes which are distributed in relation to professional performance of this specific group of people:

- misbehaviour of students towards teachers
- misbehaviour of students' parents towards teachers
- behaviour seen as a national problem
- issues of sexual nature
- non – verbal communication factors
- plagiarism, cheating, malpractice of teachers/headteachers
- positive reflections of the profession

The presented corpus-based analysis provided the answers to the research questions on the portrayal of teachers in selected newspapers through the examination of the most thematised topics related to teachers and headteachers in British press. The analysis revealed several issues of misbehaviour related to teachers and/or headteachers using discursive strategies which highlight fault-finding - negative aspects of events or undertaken actions with the exception of the occurrence of articles reflecting positive elements of teaching profession where teachers and headteachers were portrayed as developing professionally, sustaining self-confidence, creativity and self-regard. In terms of coverage this subtheme shows signs of being minor and insignificant. Nevertheless, the importance of good practices and relationships in teaching simply cannot be ignored completely. The evidence reflects certain signs of reconstruction and improvement of a particular teaching and/or learning situation, innovation of teaching practice by creating materials that take into account students' interests, progress or improvements and complement and enhance the pedagogical intervention. However, found positive aspects are so modest so they can hardly have a significant impact of the readers' overall perception of teaching profession.

Education professionals are mostly viewed as struggling, having to deal with number of cases of physical violent assaults from pupils. The teaching environment is reflected as, disruptive, troublesome, harming, in many cases dangerous, violent or even life threatening, an environment in which teachers and headteachers are very often exposed to different kinds of attacks coming from students and pupils (including bullying, harassment, threats, insults and even stabbing) which can be very serious or even fatal. All four corpora focus their attention to various accusations made by parents in terms of teachers as well as headteachers displayed as being unfair, biased, ruling, authoritative, or brainwashing their children. Teachers are implicitly presented in a position without an authoritative voice as not being able to tackle the problematic pupils by themselves as the articles present a strong need for additional special training for teachers thus portrayed as not qualified enough for their profession. The evidence of fear, distress, anxiety, and isolation is present as well. Attention of the left-oriented *The Daily Mirror* is also focused on discontent with the coalition government and its divisive policies.

The article samples also focus the attention of readers on teachers for giving inappropriate assistance to students (in some cases even with the quiet approval of the school management), although some articles did not specify what qualifies this type of behaviour. Teachers are portrayed as the ones that need ethical training in order to support them 'to do the right thing' and exam boards will also be required to detect their malpractice.

To conclude, the attitudes reflecting unfavourable views of the public towards teachers which circulate in society are supported and enhanced sustaining their current declining social position. The notion of de-professionalization is highlighted through the way of reporting which supports public criticism and widely-shared opinion on the state of education as teachers are seen as acting unprofessionally with the need for further in-depth training and the need for increase of their competences. Presented media representations of educational professionals espouse the general view which does not appreciate or respect teachers enough, the view which does not attribute sufficient importance to the value of their precious mission.

REFERENCES

ASWINI, P., SRINIVASAN, R. 2016. Corpus-Based Studies-Some Perspectives. In: *International Journal of Applied Engineering Research. Volume 11, Number 4*. Research India Publications. Available at <https://pdfs.semanticscholar.org/4b41/1178166d520b4a7a8a41e882bdda5b75bbab.pdf>

BAKER, P. 2006. *Using Corpora in Discourse Analysis*. London: Continuum.

BAKER, P. et al. 2008. *A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK* press. Available at <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0957926508088962>

DAZDAREVIC, S., ZORANIC, A., FIJULJANIN, F. 2015. *Benefits of Corpus-based Approach to Language Teaching*. University of Novi Pazar, Balkan Distance Education Network - BADEN Newsletter, Issue 7. Available at https://www.academia.edu/16213074/Benefits_of_corpus-based_approach_to_language_teaching

ESTEVE, J. M. 2000. The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New Challenges for the Future. *Educational Review*. June 2000. 52, 2; ProQuest Central. Available at <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.5724&rep=rep1&type=pdf>

FAIRCLOUGH, N. 2015. *Language and Power*. 3rd Edition, London & New York: Routledge.

FROELICH, H. 2015. *Corpus Analysis with Antconc*. Available at <https://programminghistorian.org/en/lessons/corpus-analysis-with-antconc>

GRIES, S. Th. 2013. *Corpus and quantitative methods*. University of California, Santa Barbara. Available at <https://pdfs.semanticscholar.org/1089/074625f1b34472786453aed3bda2eab71aff.pdf>

HUNSTON, S. 2011. *Corpus Approaches to Evaluation - Phraseology and Evaluative Language*. New York: Routledge.

McENERY, T. WILSON, A. 1996. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

MOISL, H. 2015. *Cluster Analysis for Corpus Linguistics*. Berlin: Walter De Gruyter GmbH.

SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

TOGNINI-BONELLI, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Kontakt:

Mgr. Lýdia Desiatniková, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Slovenská republika
Email: lydia.desiatnikova@tuke.sk

**PREDIKTORY ČÍTANIA S POROZUMENÍM
V CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBE****PREDICTORS OF READING COMPREHENSION
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING***ROMANA HAVETTOVÁ, EVA STRANOVSKÁ***Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá analýzou čítania s porozumením v cudzojazyčnej výučbe a jeho prediktormi. Počas vzdelávania žiaci stredných škôl, študenti vysokých škôl využívajú čítanie s porozumením nielen počas hodín cudzieho jazyka, ale aj na individuálne štúdium svojho odboru z cudzojazyčnej literatúry v internetovej alebo printovej podobe. Opodstatnenosť neustáleho rozvíjania čítania s porozumením v cudzom jazyku vnímame v súčinnosti s prediktormi porozumenia cudzojazyčných textov. Cieľom príspevku je analýza podstaty čítania s porozumením a prediktorov čítania s porozumením, pozostávajúce najmä z kognitívnych procesov, ktoré ovplyvňujú edukačný proces. V metodike výskumu reflektujeme na potreby vychádzajúce z pedagogickej praxe v sekundárnom vzdelávaní a v širšom spoločenskom prostredí.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, čitateľská gramotnosť, prediktory, kompetencia.

Abstract

This paper is focused on the analysis of reading comprehension in foreign language teaching and its predictors. During their education secondary school and university students use reading comprehension not only during lessons of a foreign language, but for individual studies of their field from the foreign language literature in the online or printed version as well. The basis of continuous reading comprehension development in a foreign language is perceived in the cooperation with predictors of foreign language text comprehension. The aim of this paper is the analysis of the reading comprehension basis and reading comprehension predictors consisting mainly of cognitive processes that influence the education process. The research methodology is reflected on the needs based on the pedagogical practice in secondary education and the extensive social sphere.

Keywords: reading comprehension, reading literacy, predictors, competence.

Úvod

V cudzojazyčnej výučbe sa rozvíjanie zručností, čítanie, počúvanie, hovorenie a písanie s porozumením, neustále považuje za nevyhnutné, pretože tvoria aplikačnú zložku jazykovej performancie, pričom prostredníctvom týchto zručností sa aplikujú nadobudnuté procedurálne vedomosti o štruktúre cieľového jazyka. Na žiadnu zručnosť by sa nemalo nahliadať individuálne, bez prepojenia na iné zručnosti, čo objasňuje, že zručnosť čítanie s porozumením patrí k základným perцепčným zručnostiam. Na základe Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnázia sa čítanie s porozumením zaraďuje medzi kľúčové jazykové kompetencie. Čítanie považujeme za zložitý, komplexný, dynamicky meniaci sa psychologický proces, ktorého efektívnosť ovplyvňuje mnoho prediktorov a samotný edukačný proces cudzieho jazyka. Vychádzajúc z cieľov Štátneho vzdelávacieho programu sa bližšie zaoberáme problematikou čítania a rozvíjania čítania s porozumením v cudzojazyčnej výučbe v sekundárnom vzdelávaní. Naším cieľom je zisťovanie prediktorov čítania s porozumením a na základe zistenia prediktorov navrhnúť stratégie rozvíjania čítania s porozumením v cudzojazyčnej výučbe. Príspevok predstavuje teoretické východiská a metodológiu výskumného plánu na tri roky.

Teoretické východiská čítania s porozumením

V odbornej literatúre sa stretávame s pojmami čítanie s porozumením (reading comprehension) a čitateľská gramotnosť (reading literacy). Následne sa budeme bližšie venovať problematike, ako sa oba horeuvedené pojmy definujú.

Manniová (Gavora a kol., 2008) považuje čítanie s porozumením za uvedomé čítanie, nakoľko technika čítania je zameraná na vnímanie grafických obrazov slov a na spojenie týchto obrazov s adekvátnymi predstavami, a preto je potrebné získať nasledujúce zručnosti:

- chápať a porozumieť význam každého slova izolovane i v kontexte;
- chápať zmysel a význam slovných spojení, výrazov a viet;
- chápať zmysel a obsah každého logicky uceleného odseku;
- chápať hlavnú myšlienku odseku i celého textu;
- chápať a uvedomovať si logické súvislosti myšlienok, viet, odsekov, častí a celku, tvoriť závery a vyjadrovať postoje k prečítanému textu.

Podľa Gavoru (2008, s. 51) „porozumenie textu je interpretácia, hľadanie a nachádzanie významu textu, vysvetlenie textu pre seba, ktoré sa zakladá

na vedomostiach o svete, viacerých kognitívnych schopnostiach a zručnostiach.“ Žiadny čítaný text nie je vnímaný izolovane, má spätosť s inými textami, napr. v škole vrámci medzipredmetových vzťahov. Táto vlastnosť sa nazýva intertextovosť. V rámci textu je nevyhnutné brať na zreteľ, aby text bol kohézny (súdržný) a jednotlivé vety na seba logicky nadväzovali ako aj koherenciu textu, t.j. tematickú spojitosť. Gavora (2008, s. 67) definuje, že „porozumenie textu je tým ľahšie, čím je text spojitější a čím je jeho tematická výstavba jednoduchšia.“

Čitateľská gramotnosť je súbor kompetencií, ktorý sa nedotýka len literárneho vzdelávania, ale vzdelávania vôbec, je to teda širší kultúrnootvorený jav. Viaže sa na funkčné využívanie čitateľského vedomia (Obert, 2009). Pod pojmom kompetencia Hops (In Páleník, 1991) uvádza, že kompetencia je sumárny pojem, ktorý odráža posúdenie všeobecnej kvality výkonnosti jednotlivca v danej situácii. Na základe referenčného rámca pre jazyky (2006) Stranovská (2013) rozoznáva vo výučbe jazykov ako časti komunikatívnej kompetencie - lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetencie. Preto čitateľskú gramotnosť môžeme chápať ako komplexnú kompetenciu jednotlivca kvalitatívne použiť kognitívne získané poznatky z textu v špecifickej komunikačnej situácii a vhodne ich aplikovať v praxi. Programme for International Student Assessment (PISA) definuje pojem čitateľská gramotnosť (reading literacy) ako „an individual's capacity to understanding, use and reflect on and engage with written texts, in order to achieve one's goal, to develop one's knowledge and potencial and to participate in society“. (OECD, 2009) Z horeuvedeného vyplýva, že ide o schopnosť jednotlivca porozumieť, použiť, reagovať na a sotožniť sa s písanými textami za účelom dosiahnutia svojho cieľa, rozvoja svojich vedomostí a potenciálu a začlenenia sa do spoločnosti. PISA v súvislosti s definovaním zmieneného pojmu rozlišuje tri nasledujúce čitateľské kompetencie:

1. získavanie informácií, t.j. porozumenie textu;
2. interpretácia myšlienok obsiahnutých v texte;
3. uvažovanie a hodnotenie prečítaného textu.

Týmto prístupom sa u študentov podporuje vlastné uvažovanie, vyjadrovanie svojich názorov a tvorivé premýšľanie. (ibid.)

Čitateľská gramotnosť je pojem hlbšieho významu, pretože okrem porozumenia textov vo všeobecnej rovine, zahŕňa aj schopnosť čitateľa interpretovať a analyzovať text a následne vedieť využiť poznatky získané v texte vo svojej ďalšej praxi.

Môžeme povedať, že aj Stranovská, Hrašková (2018) definujú čitateľskú gramotnosť ako pojem hlbšieho významu, pretože „podstata čitateľskej gramotnosti nespočíva len v schopnostiach a zručnostiach samotného

čítania, ale aj v schopnostiach a zručnostiach s textom pracovať a na úrovni porozumenia ho vedieť významovo dekodovať, resp. aj pragmaticky využívať.“ Nakoľko v minulosti boli žiaci základných škôl vedení k zvládnutiu techniky čítania nahlas. V súčasnosti sa uprednostňuje okrem tejto techniky hlavne čítanie s porozumením textu, pretože je aj obsahom testov MONITOR, ktoré žiaci primárneho vzdelávania absolvujú v 5. a 9. ročníku v materinskom jazyku (L1). Následne vo 4. ročníku sekundárneho vzdelávania žiaci absolvujú externú časť maturitnej skúšky (EČ MS), ktorej súčasťou je i čítanie s porozumením v materinskom jazyku (L1) a cudzom jazyku (L2) na úrovni B2, resp. B1 (odborné školy) podľa Európskeho referenčného rámca.

Liptáková, Cibáková (2013) definujú čitateľskú gramotnosť ako schopnosť porozumieť rôznym druhom textu s rešpektovaním viacúčrovnového charakteru procesov porozumenia a schopnosť využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Neodmysliteľnou súčasťou rozvíjania tejto schopnosti je stimulovanie kognitívnych procesov a rozvíjanie metakognitívnych procesov.

Na základe uvedených definovaní, môžeme zhrnúť, že význam oboch pojmov čítanie s porozumením a čitateľská gramotnosť sa prelína, pretože je nevyhnutné v prvom rade vnímanie grafických obrazov od jednotlivého slova až po celý text, uvedomovať si súvislosti v rámci jednotlivých častí textu (kohézia a koherencia), vedieť interpretovať text, hľadať a využiť intertextovosť textu, analyzovať a zhodnotiť informácie z textu a vedieť ich vhodne aplikovať vo svojom štúdiu alebo v odbornej praxi.

Prediktory čítania s porozumením a vyučovanie cudzieho jazyka

Podstatnú úlohu pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti zohráva kognitívny vývin jednotlivca – jeho *vnímanie, pozornosť, myslenie, pamäť, predstavy, fantázia*.

Podľa Sternberga (2009) procesy vnímania čítaného i počutého textu predstavujú špecifické mentálne procesy – kategorizácia vnímania, výberovosť, resp. selektívna filtrácia, inferencia, lexikálna, sémantická, morfosyntaktická fixácia, context, koartikulácia. Bruner (1990, Nákonečný, 2000) hovorí o základných procesoch vnímania: selekcia (výber), kategorizácia (zameranie sa na podstatné znaky) a inferencia (zmyslové dojmy). „Tvarová psychológia (geštalt) objasňuje princíp vnímania reči ako znakov a tvarov. Vnímanie a selekcia informácií z čítaného a počutého textu sa uskutočňuje na základe zákonov vnímania tvarov:

- *Zákon blízkosti* (tendencia vidieť predmety, ktoré sú bližšie ako skupinu – dôležitosť odsekov, číslovanie riadkov);

- *Zákon totožnosti alebo podobnosti* (sklon zoskupovať predmety na základe ich podobnosti – podstatné mená, prídavné mená, slovesá a pod.);
- *Zákon uzavretosti* (tendencia uzatvárať, či dopĺňať, texty s otvoreným koncom – zapojenie fantázie a predstavivosti);
- *Zákon dobrej krivky alebo spoločného osudu, kontinuity* (tendencia vnímať hladké formy – jednotný context a téma);
- *Zákon skúsenosti*;
- *Zákon pregnantnosti* (dotváranie na podklade minulej skúsenosti).

Geštaltické princípy vnímania diferencujú vyššie kognitívne procesy na bottom-up (vzostupné) a top-down (zostupné). Stranovská (2011) charakterizuje vzostupný proces ako *proces, ktorý uvára informácie pomocou očných pohybov; nastáva fonologická, morfosyntaktická a lexikálna fixácia k vnímaniu celého predmetu*. Zostupný proces definuje ako *mentálne operácie pozorovateľa vo vzťahu k podnetom pri ich spracovaní; proces testovania hypotéz, ktorý nemusí prebiehať vždy vedome; proces efekt kontextu a efekt nadradenosti slov*. Rozdiel v používaní oboch procesov vnímania pomáha pri definovaní hranice medzi percepciou (vnímaním) a kognitívnou aktivitou. Eskey (2005) uvádza, že vo vzostupnom procese (z textu do mozgu) čitateľ v anglickom jazyku precízne dekoduje text zľava doprava, od písmen k slovám, od slov k väčším gramatickým celkom, aby krok po kroku z textu pochopil zámer autora. Na rozdiel od zostupného procesu (z mozgu do textu), ktorý Goodman (1967) nazval ako „psycholinguvistickú hru hádania“, t.j. čitateľ nedekoduje text precízne a postupne, ale napáda text s očakávaniami významu rozvinutými pred a počas procesu čítania, berie do úvahy celé časti textu použitím len toľko vizuálnej informácie na strane koľko potrebuje, aby potvrdil alebo rozšíril svoje očakávania. Ide o proces predpovedania, uvedenia príkladu a potvrdenia, v ktorom čitateľ je v interakcii s textom prelínaním informácie, ktorú v ňom zistil, s vedomosťou, ktorú si priniesol v konštruovaní významu porozumenia pre text ako koherentného diskurzu.

Medzi intrapersonálne prediktory, osobnostné vlastnosti jednotlivca, zaraďujeme *jazykové predpoklady – verbálnu inteligenciu, tvorivosť a temperament osobnosti, sebahodnotenie, seba dôveru, sebaistotu a iné*. Jazykové predpoklady popisuje Gardner (1999) ako jazykovú inteligenciu a tvrdí, že syntax a fonológia ležia blízko centra jazykovej inteligencie. Na rozdiel od toho, sémantika a pragmatika používajú vstupy z iných inteligencií. Stranovská (2011) špecifikuje, že „jazykovú, resp. verbálnu tvorivosť možno ponímať v schopnostiach jednotlivca funkčne manipulovať s vlastnosťami jazykových jednotiek ako foném alebo morfém, pričom

zámerom je vytvoriť vlastné, originálne pomenovanie referenčnej skutočnosti, aby bol jazykový produkt zrozumiteľný. Verbálna tvorivosť sa prejavuje v komunikačnej kompetencii, a preto uvádzame jej nevyhnutnosť pri procese čítania s porozumením, nakoľko ide o komunikáciu medzi autorom textu a čitateľom. Temperament osobnosti zahŕňa bipolárne oblasti: extraverziu-intraverziu, submisiu-dominanciu, labilitu-stabilitu, prívetivosť-panovačnosť, svedomitosť-l'ahostajnosť a pod. Na sebahodnotení sa podieľa kognitívna zložka (rozpor medzi ideálnym a reálnym ja) a emocionálna zložka (cit sebadôvery a sebaistoty). Horeuvedené intrapersonálne prediktory považujeme za nevyhnutné pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti jednotlivca.

Jedným z faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť v čítaní s porozumením sú aj neurolingvistické prediktory. Lateralita s dominanciou ľavej hemisféry u žiakov znamená, že uprednostňujú delenia, grafy, tabuľky, testy typu áno/nie. Lateralita s dominanciou pravej hemisféry u žiakov znamená, že dávajú prednosť obrázkom, tajničkám, hádankám, vizuálnym podnetom a sú kreatívni. Teoreticky z toho vyplýva, že „pravá hemisféra spracováva prozodické prvky jazyka a ľavá hemisféra morfológiu, syntax a sémantiku.“ (Stranovská, 2011) Výber textu by mal preto byť rôznorodý, aby všetci žiaci mali rovnaký podnet a perspektívu k úspešnosti.

Pozitívny prístup k osvojovaniu si a učeniu sa cudzieho jazyka (L2), resp. jeho protipól – negatívny prístup, sa zaraďujú medzi afektívne prediktory. Významnú úlohu zohrávajú emócie žiaka, ktoré podľa Stranovskej (2011) sa prejavujú na základe vzrušivosti (zložka temperamentu), t.j. striedaní pozitívnych a negatívnych emócií súvisiacich s kogníciou, motiváciou a sociálnou interakciou.

Nemalou mierou ovplyvňujú edukačný proces aj konatívne prediktory, ktoré determinujú aktivitu, intenzitu aktivity, zameranie jednotlivca, účel zamerania a presvedčenie ku konaniu. Z tohto hľadiska sú myslené *postoje* k osvojovaniu si a učeniu sa cudzieho jazyka (L2), *postoje* ku kultúrnej uvedomelosti uvedeného jazyka. Markantnú úlohu v danom procese zohráva aj *motivácia* – vnútorná (záujmy, zvedavosť) i vonkajšia (potreby), ako aj *vôľa* – ochota osvojovať si a učiť sa cudzí jazyk (L2). (ibid.)

Významnú úlohu pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti zohrávajú aj sociálne prediktory. Stranovská (2011) definuje sociálny kontext prirodzenej komunikácie prostredníctvom sociokultúrneho kontextu diskurzu, rečových aktov nasledovne. Ide o:

- špecifikáciu jazyka a komunikácie v kultúrnom kontexte cieľového jazyka;
- sociálne významy (sémantický obsah slov a viet);

- sociálnu situáciu a prostredie, v ktorom sa komunikácia realizuje;
- pravidlá rečového správania typického pre cieľovú kultúru;
- status a sociálna rola jednotlivých hovoriacich.

Opodstatnenými sociálnymi prediktormi sú i *sociálny kontext* (sociálne prostredie), *kultúra cieľového jazyka* (spoločenské mravy, normy a zákony) a *výtvary kultúry a civilizácie cieľového jazyka*, s ktorými je žiak ovplyvňovaný. Špeciálnu úlohu v osvojovaní si a učení sa cudzieho jazyka (L2) zohrávanú i faktografické prediktory – *vek, vzdelanie, pohlavie, socio-ekonomický status, odborné zameranie, pobyt v zahraničí, bydlisko (dedina/mesto)* (ibid). V edukačnom procese osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka (L2) by mali byť zohľadňované všetky horeuvedené prediktory, s cieľom úspešného rozvíjania čítania s porozumením.

Vyučovanie cudzieho jazyka a rozvíjanie čítania s porozumením

Hlavným cieľom výučby cudzieho jazyka (L2) je neustále komunikačná kompetencia, pretože je nevyhnutné, aby žiaci dokázali cudzí jazyk používať zmysluplne a prirodzene komunikovali. Možno súhlasiť s Krasheňovým (1982) presvedčením, že žiaci potrebujú byť vystavení cudziemu jazyku v čo najväčšej miere. Je preto potrebné, aby učitelia poskytovali autentické inputy a boli akceptovateľným jazykovým modelom. Úlohou učiteľa je podporovať rozvíjanie schopností žiaka porozumieť rôznym druhom textu (text počúvaný/čítaný, hovorený/písaný, formálny/neformálny, súkromný/verejný, vecný/umelecký, lineárny/nelineárny, rozprávanie, opis, atď.) Týmto spôsobom žiak nadobúda textovú kompetenciu, recepčnú alebo produkčnú kompetenciu v závislosti ako s textom pracuje. Pri práci s textom v cudzom jazyku (L2) žiak musí poznať jeho jazykové normy, pravidlá a prostriedky v oblastiach fonetickej, pravopisnej, morfologickej, lexikálnej a syntaktickej.

Na komunikačnú kompetenciu nadväzuje literárna kompetencia, ktorej predpokladom je porozumenie textu a zručnosť čítania s porozumením, t.j. čitateľská gramotnosť. Pršová (2011) uvádza, že pri čítaní umeleckého textu ako osobitého druhu textu s estetickou funkciou sa na základe porozumenia textu formuje schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej komunikačnej aktivite. V staršom školskom veku primárneho vzdelávania a počas sekundárneho vzdelávania mnohí žiaci začínajú s vlastnou tvorbou v cudzom jazyku (L2) a zúčastňujú sa celoslovenskej súťaže Jazykový kvet v kategórii Poézia a próza vlastná tvorba i Dráma vlastná tvorba. Ako príklad uvádzame tvorbu Samuela Valoviča: *The Deafening Silence*, študenta osemročného Gymnázia Janka Kráľa v Zlatých Moravciach, ktorý

v školskom roku 2017/18 v súťaži Jazykový kvet v kategórii III.AJ P-P VT v národnom kole obsadil 2. miesto.

„The only emotion running through my body as I come to, sitting in my car in the middle of a misty street, is shock. I get my bearings before quickly escaping the burning vehicle and assessing the scene in front of me: a truck crashed into my car. I don't question how I'm still alive and able to stand at this moment, nor how I'll pay for the repairs, but why the driver of the truck is nowhere to be seen. He couldn't have run away. Anyone with a bit of humanity in them would have already called for help.“ Na základe uvedenej ukážky môžeme skonštatovať, že literárna kompetencia menovaného žiaka spĺňa morfológické, syntaktické, lexikálne a sociolingválne atribúty literárneho textu v anglickom jazyku (L2). Na základe týchto skutočností je nevyhnutné vnímať čítanie s porozumením komplexne. Úlohou pedagóga je citlivo postupovať v edukačnom procese za účelom osvojenia všetkých techník čítania (scanningu, skimmingu a detailného čítania), aby edukačný proces i následná prax v odbore boli plnohodnotnou súčasťou rozvoja osobnosti jednotlivca.

Metodológia výskumu

V nasledujúcej časti príspevku prezentujeme výskumný plán začínajúceho výskumu čítania s porozumením v anglickom jazyku, resp. porozumenie textu vo vyučovaní anglického jazyka vzhľadom na prediktory. Kontinuálne uvádzame výskumný problém skúmanej problematiky, následne výskumný cieľ celého projektu a dizajn výskumu, ktorý bude realizovaný počas troch rokov.

Výskumný problém

V súčasnosti sa poukazuje na nižšiu úspešnosť žiakov v čítaní s porozumením v anglickom jazyku na základe výsledkov medzinárodného merania čitateľskej gramotnosti PIRLS 2001 a výsledkov EČ MS z cudzieho jazyka v porovnaní s inými zúčastnenými štátmi. Z toho dôvodu je nevyhnutné prispieť k aktuálnej odbornej diskusii o rozvíjaní čítania s porozumením v cudzojazyčnej výučbe. V metodike výskumu reflektujeme na potreby vychádzajúce z pedagogickej praxe v sekundárnom vzdelávaní a v širšom spoločenskom prostredí.

Výskum sa zameriava na zisťovanie vybraných prediktorov čítania s porozumením, najmä kognitívnych, nakoľko významne kvalitatívne ovplyvňujú čítanie s porozumením. Čítanie a jeho porozumenie je široký spoločenský fenomén, ktorý je nevyhnutný vo všetkých oblastiach vzdelávania a pracovnej činnosti. Z toho dôvodu je potrebné, aby sa čítanie s porozumením v cudzom jazyku rozvíjala aj u žiakov sekundárneho vzde-

lávania, nakoľko na konci edukácie na stredných odborných školách absolvujú v rámci EČ MS z cudzieho jazyka úroveň B1 (podľa SERR) test, ktorého obsahom je aj čítanie s porozumením v cudzom jazyku (L2). Následne počas vzdelávania žiaci využívajú čítanie s porozumením nielen počas hodín cudzieho jazyka, ale aj na individuálne štúdium svojho odboru, z cudzojazyčnej literatúry v internetovej alebo printovej podobe.

Výskumný cieľ

Cieľom výskumu je zistiť prediktory, ktoré významne ovplyvňujú čítanie s porozumením. Predvýskum pozostáva z identifikácie prediktorov úspešného čítania s porozumením a ich aplikácia do intervenčného programu na podporu čítania s porozumením vo výučbe cudzieho jazyka. Výskum zisťuje optimalizáciu čítania s porozumením v cudzom jazyku (L2). Zameriame sa na prediktory kognitívneho charakteru – toleranciu nejednoznačnosti, resp. kognitívnu flexibilitu. To znamená, či študenti, ktorí tolerujú neistotu, nejednoznačnosť, abstrakciu, ktorá je v cudzom jazyku zastúpená, majú vyšší výkon v čítaní s porozumením. Ak majú vyšší výkon, v ktorej forme intenzívne a extenzívne. Ďalší zisťovaný kognitívny prediktor je potreba štruktúry. To znamená, či študenti potrebujú algoritmus, štruktúru jazyka, resp. ako jazyk funguje, aká je vetná štruktúra jazyka a pod. Tento prediktor budeme tiež zisťovať v súvislosti s výkonom v čítaní s porozumením, pričom sa zameriame na rozdiely v extenzívnom a intenzívnom čítaní. Ďalší prediktor bude sociálneho charakteru, pôjde o zisťovanie sociálneho zázemia študenta, t.j. vplyv rodiny a školy, motivácie k čítaniu v súvislosti s výkonom v čítaní a jeho formách. Ďalšie premenné budú jazyková úroveň B1 a dĺžka štúdia anglického jazyka. Na základe zistených prediktorov zostavíme intervenčný program čítania s porozumením, ktorý budeme aplikovať u učiteľov. Učitelia budú následne aplikovať program u žiakov.

Výskumný dizajn

V rámci predvýskumu sa zisťuje v širšom spektre úroveň čítania s porozumením v cudzom jazyku (L2) u žiakov 3. ročníka sekundárneho vzdelávania. Identifikujú sa prediktory úspešného čítania s porozumením. Výskumné dáta budú zbierané pomocou prieskumu, ktorý bude obsahovať nasledujúce dotazníky:

- sociologický dotazník;
- dotazník Osobnostnej potreby štruktúry (Personal Need for Structure, PNS) meria pomocou dvojfaktorovej koncepcie potreby štruktúry;
- dotazník Škály tolerancie neurčitosti (Budner, Scale of Tolerance of Ambiguity).

Výsledky dotazníkového výskumu budú nasledovne spracované a vyhodnocované pomocou štatistických metód. Súčasťou prieskumu bude aj nasledujúci test na zisťovanie dosiahnutej úrovne v čítaní s porozumením žiakov – test čítania s porozumením v anglickom jazyku úroveň B1. Cieľom testu čítanie s porozumením je zistiť úroveň úspešnosti žiakov podmienenú vyššie uvedenými prediktormi.

V druhej fáze výskumu sa preskúmajú súvislosti medzi premennými, ktoré sa v predchádzajúcej fáze výskumu ukazovali ako relevantné v súvislosti s rozvíjaním čítania s porozumením v cudzom jazyku (L2). V záverečnej fáze výskumu sa sformulujú na základe zistených súvislostí odporúčania pre pedagogickú prax v sekundárnom vzdelávaní ako dosiahnuť zvýšenie úspešnosti rozvíjania čítania s porozumením v cudzom jazyku (L2). Možný výstup nášho výskumu vidíme vo vypracovaní intervenčného programu rozvíjania čítania s porozumením, ktorý bude napomáhať pedagógom sekundárneho vzdelávania pri rozvíjaní čítania s porozumením v cudzom jazyku (L2) a zlepšovaní dosiahnutých výsledkov počas testovania EČ MS v cudzom jazyku (L2) v celonárodnom meradle.

Záver

Celonárodný problém testovania žiakov EČ MS úroveň B1 v anglickom jazyku v sekundárnom vzdelávaní a ich dosahované výsledky sú podnetom výskumu čítania s porozumením. Čitateľskú spôsobilosť žiakov využíva nielen v edukačnom a neskôr v pracovnom procese, ale aj počas aktivít vo voľnom čase. Prediktory čítania a procesu porozumenia sa podieľajú na ovplyvňovaní úrovne dosahovaných výsledkov žiakov, pretože čítanie cudzojazyčných textov a ich porozumenie stimulujú a zároveň podporujú prirodzené rozvíjanie porozumenia, ktoré si žiaci explicitne neuvedomujú. V príspevku sme sa zaoberali prediktormi, pretože vnímame význam a opodstatnenosť neustáleho rozvíjania čítania s porozumením v cudzom jazyku (L2) v akomkoľvek veku.

LITERATÚRA

- NÁKONEČNÝ, M. 2000 *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- ESKEY, D. E. 2005. Reading in the Second Language. In: *HINKEL, E. 2013. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, s. 564 – 565.
- GARDNER, H. 1999 *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencií*. Praha: Portál, s. 400.

- GAVORA, P. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, s. 27, 51.
- GOODMAN, K. S. 1967. Reading as a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, s. 126 – 135. In: HINKEL, E. 2013. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge. s. 564 – 565.
- HOPS, In: PÁLENÍK, Ľ. 1991. Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmernenia v procese výchovy y vzdelávania. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, č. 4, s.439 – 449.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., CIBÁKOVÁ, D. 2013. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 6, 11, 15.
- LOJOVÁ, G. 2010. Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti. In: STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. (eds.) *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MANNIOVÁ, J. 2008. Žiaci zažívajú čítať. In: GAVORA, P. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, s. 27.
- OBERT, V. 2009 *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, s. 23.
- PRŠOVÁ, E. 2011. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In: LIPTÁKOVÁ a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 28 – 31.
- STENBERG, R. J. 2009. *Kognitívni psychologie*. Praha: Potrál.
- STRANOVSKÁ, E. 2011 *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MDS, s. 11, 18, 60, 86, 120, 125, 151, 158, 172.
- STRANOVSKÁ, E. a kol. 2013. *Aplikácia lingvistického intervenčného programu pre anglický jazyk v terciálnom vzdelávaní*. Nitra: FF UKF.
- STRANOVSKÁ, E. 2014. *Lingvistický intervenčný program a kvalitatívny výskum*. Praha: Verbum.
- STRANOVSKÁ, E., HRAŠKOVÁ, M. 2018. Prolegomena k čitateľskej gramotnosti v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.. In: *Litikon*, roč. 3, č. 2 s. 240.

Internetové zdroje

OECD Programme for International Student Assessment (PISA), s.14, Dostupné na: www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf

Tento príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja zmluvou č. APVV-17-0071 a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR VEGA č. 1/0062/19.

Kontakt:

PhDr. Romana Havettová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Kontaktná adresa: Stredná odborná škola obchodu a služieb
Ul. SNP 5, 953 01 Zlaté Moravce
Slovenská republika
Email: rhavettova@yahoo.com

Doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: estranovska@ukf.sk

**ZUR FÖRDERUNG DER SPRACH- UND MEDIENKOMPETENZ
(PODCASTS IM FACHSPRACHENUNTERRICHT)****TOWARDS PROMOTING LANGUAGE AND MEDIA SKILLS
(PODCASTS IN SPECIALIZED LANGUAGE TEACHING)***VIERA CHEBENOVÁ, OLGA WREDE***Abstract**

Podcasts zählen heute nicht nur zu beliebten multimedialen Nachrichtenformaten, sondern werden zunehmend auch im Unterricht eingesetzt. Podcasts finden ihre Resonanz im Sprachunterricht als Informationsmaterial und/oder als Anlass für kreative Eigenproduktionen. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel eines fächerübergreifenden Projekts, wie selbst erstellte Podcasts im Wirtschaftsdeutschunterricht sowohl die Sprach- als auch Medienkompetenz der Studierenden fördern können.

Schlüsselwörter: Fachsprachenunterricht, Wirtschaftsdeutsch, Medienkompetenz, Sprachkompetenz, Start-up, Podcast.

Abstract

Podcasts are not only popular multimedia news formats today. They are increasingly being used in class as well. Podcasts find their resonance in language teaching as information material and/or as an opportunity for creative productions. Using the example of a cross-curricular project, the submitted article shows how self-produced podcasts in business German language teaching can promote students' language and media literacy skills.

Key words: specialized language teaching, business German, media literacy, language skills, startup, podcast.

Einleitung

Die Technologien des Web 2.0 veränderten grundsätzlich die Nutzung und Wahrnehmung des Internets. Die traditionelle, eher rezeptive Internetnutzung wird immer stärker durch produktive und innovative Mitgestaltung von Internetinhalten ergänzt, wobei interaktive und kollaborative Elemente in den Vordergrund rücken. Die Interaktivität wird somit zum Schlüsselbegriff, sodass die Grenze zwischen professionellen GestalterInnen von Internetinhalten und Laien an Konturen verliert.

Die Implementierung von neuen Technologien in den Bildungsprozess wird heute als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine moderne, effektive und praxisbezogene Bildung betrachtet. Diese Prämisse findet auch im Fremdsprachenunterricht ihre Resonanz. Viele Lernende bevorzugen beim Erlernen einer Fremdsprache moderne Technologien, und dies nicht nur bei individueller Vorbereitung zu Hause oder unmittelbar im institutionellen Bildungsumfeld, sondern auch ganz privat außerhalb des gewohnten Lernumfelds beim Reisen, Sport oder während einer Dienstreise. Die neuen Technologien ermöglichen somit, sich die Lerninhalte und Sprachfertigkeiten zeitlich flexibel, individuell und bedürfnisorientiert anzueignen.

Innovative Informations- und Lernformate, die auf den Web 2.0-Technologien beruhen, lassen sich situations- und lernzielbedingt auch im Fremdsprachenunterricht effektiv einsetzen. Gemeint sind dabei insbesondere solche Formate wie Blogs, Wikis oder Podcasts. Da im Fokus unseres Interesses Podcasts als eine beliebte und verbreitete Informationsquelle stehen, wird im Folgenden auf deren Nutzungspotenzial im Wirtschaftsdeutschunterricht hinsichtlich der Verbesserung der Medien- und Sprachkompetenz von Lernenden näher eingegangen.

Allgemeine Überlegungen zur Medienkompetenz

Die zunehmende Mediatisierung des Alltags stellt uns alle vor neue, sich ständig wandelnde Herausforderungen. Der Umgang mit konvergenten Medienangeboten, Technologien und Kommunikationsformen (z. B. E-Mail, Chat, SMS/MMS, soziale Netzwerkplattformen usw.) wird mehr denn je zu einer Aufgabe, die es im Zusammenhang mit allgemeinen Entwicklungs- und Sozialisierungsprozessen zu bewältigen gilt. Die Aneignung einer entsprechenden Medienkompetenz stellt dabei einerseits die Grundlage für diese Bewältigung, andererseits stellt sie aber keinen abgeschlossenen Prozess dar, sondern wird in Anbetracht der medialen und gesellschaftlichen Veränderungen als lebenslanges Lernprojekt angesehen. Um dieses Projekt zu unterstützen, bedarf es zum einen entsprechender zielgruppenspezifischer Bildungsangebote und zum anderen vielfältiger Angebote für pädagogische Fachkräfte zur Ausbildung der eigenen Medien- und medienpädagogischen Kompetenz (vgl. Süß/Lampert/Wijnen, 2013, S. 121f.).

Der Begriff Medienkompetenz scheint nach wie vor problematisch zu sein, da seine Uneindeutigkeit dazu verleitet, ihn falsch zu verwenden, und zwar als eine Reihe von Fähigkeiten, die man sich aneignen muss, um Medien richtig verwenden zu können. Nach Vollbrecht soll es allerdings nicht um die Aneignung bestimmter Fähigkeiten, wie z. B. die Verwendung

eines bestimmten Computerprogramms gehen, sondern darum, wie man sich selbst ein beliebiges Programm aneignet (Vollbrecht, 2001, S. 57f.). Anfang der 1970er Jahre trug Baacke entscheidend zur Prägung des Begriffes Medienkompetenz bei. Er betrachtet Medienkompetenz im Grunde als eine Variante kommunikativer Kompetenz, da Kompetenz für jede Art von Kommunikation und dadurch auch für mediale Kommunikation als angenommen wird. Medienkompetenz meint somit grundlegend nichts anderes als *„die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“* (Baacke, 1966, S. 8).

Seit Jahren gilt Medienkompetenz in der Mediengesellschaft auch als ein viel zitierter Schlüsselbegriff in medienpädagogischen Projekten, medienwirtschaftlichen Qualifizierungsstrategien, medienrechtlichen Debatten und Diskussionen. In dieser Gesellschaft, die sich in hohem Maße durch medial gestützte Kommunikationsprozesse reflektiert und organisiert, rufen nicht nur pädagogische, sondern auch wirtschaftliche, technische, rechtliche und politische Stimmen nach mehr Medienkompetenz verschiedener Zielgruppen und betonen die wichtige Schlüsselposition, die diesem Begriff zukommt.

Für die Vermittlung von Medienkompetenz liegen bisher keine festen Empfehlungen oder Konzepte vor. Ausnahmen können Entwürfe zu ausgewählten Themenfeldern wie z. B. Werbung oder Teilkompetenzen bilden. Die Vermittlung von Medienkompetenz ist sowohl für Schulen, als auch für Familien und außerschulische Einrichtungen gedacht. Zahlreiche Projekte zur Medienkompetenzförderung basieren auf dem Konzept handlungsorientierter Medienpädagogik und aktiver Medienarbeit. So können Kinder, Jugendliche und Erwachsene eigene Produkte erstellen und sich intensiv mit den Funktionsweisen von Medien, ihren kreativen Potenzialen, aber auch Risiken auseinandersetzen und nicht zuletzt dabei ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern.

Mit der Entfaltung der technischen Möglichkeiten und der Entwicklung von Social Software bieten sich auch für die Mediendidaktik neue Wege, die unter dem Begriff Web 2.0 oder Social Web subsumiert werden. Die traditionell vorwiegend rezeptive Nutzung des Internets hat sich in Richtung einer produktiven Mitgestaltung durch die Anwender verlagert, (Inter-)Aktivität ist in den Fokus des Interesses getreten.

Im Zuge dieser Veränderung spielen neue Medien wie Blogs, Wikis oder Podcasts, wie bereits angedeutet, eine durchaus wichtige Rolle, da sie im fremdsprachlichen Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden können: *produktiv* durch das eigenständige Erstellen von Web 2.0-Inhalten durch die Lernenden oder *rezeptiv* dadurch, dass die wachsende Menge an

Informationen, die als Texte und/oder audiovisuelle Medien im Netz frei verfügbar sind, den Fertigungsbereich Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht bereichern.

Podcasts im Unterricht

Als Podcasting wird allgemein das Produzieren und Anbieten von Audiodateien (Podcasts) bzw. Videodateien (Video-Podcasts) im Internet bezeichnet. Der Begriff Podcasting setzt sich dabei aus den Wörtern „ipod“, einem international bekannten mp3-Player, und „broadcasting“, also der Übertragung von Rundfunksendungen zusammen. Die Besonderheit von Podcasts besteht darin, dass jeder die Möglichkeit hat, eigene Audio- und Videodateien zu erstellen, diese online zu verbreiten und auf diese Weise anderen über das Internet zugänglich zu machen. Sie eignen sich hervorragend als ergänzendes Unterrichtsmaterial und dienen in erster Linie als auditives und/oder visuelles Dokument.

Die Vielzahl der im Internet verfügbaren Podcasts stellt für den fremdsprachlichen Unterricht einen unschätzbaren Wert dar, weil sie Lehrenden Zugang zu kostenlosen, authentischen und aktuellen Audiomaterialien zu praktisch jedem gewünschten Thema ermöglichen. Die umfangreiche Datenmenge muss allerdings zunächst ausgewertet und für den Unterricht aufbereitet werden.

Die Verwendung von Podcasts bzw. Video-Podcasts für das Trainieren des Hör- und Hör-Sehverstehens ermöglichtes, aktuelle und authentische Hörtexte und Videos in den fremdsprachlichen Unterricht zu integrieren. Dadurch erhöht sich nicht nur die Menge der zur Verfügung stehenden Materialien, sondern es ergibt sich zusätzlich die Gelegenheit, Hörtexte zu vielfältigen Bereichen als Hörverständnisübungen im Unterricht einzusetzen, die sich in der Regel nicht in Lehrbuchmaterialien finden lassen. Sowohl thematisch interessante als auch sprachlich anspruchsvolle Hörtexte wecken die Aufmerksamkeit der Lernenden und ermöglichen zugleich eine steile Lernprogression. Nicht zuletzt weisen Podcasts authentische Charakteristika der gesprochenen Sprache auf, wie z. B. Ellipsen, Satzabbrüche, Sprecherkorrekturen sowie phonetische Unterschiede der einzelnen Sprecher, die in Lehrbuchmaterialien und Audioaufnahmen häufig fehlen. Auch Dialektfärbungen sind in Podcasts auf natürliche Weise vorhanden und erzeugen eine authentische Lernumgebung, die vom Lehrenden kontrolliert und auf Lernziele hin individuell gesteuert werden kann.

Das Internet bereichert seit dem Aufkommen des Web 2.0 den fremdsprachlichen Unterricht auf vielfältige Weise und bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Trainieren sämtlicher sprachlicher Fertigkeiten. Neben der rezeptiven Podcast-Nutzung ermöglicht das Medium Podcast

zusätzlich die produktive Erstellung von Lerner-Podcasts, bei der das Trainieren des mündlichen Ausdrucks im Zentrum steht. Bei der eigenständigen Erstellung von Audiodateien werden Lernende nicht nur mit ihrer eigenen Stimme und deren phonetischen Merkmalen konfrontiert, sie können auch selbstständig über Thema, Zeitpunkt, Länge und Tempo des eigenen mündlichen Beitrags entscheiden. Somit ist die produktive Nutzung von Podcasts sowohl für schwächere als auch für fortgeschrittene Lernende für die Einübung von Schlüsselqualifikationen wie Recherche- oder Präsentationstechniken oder generell zur allgemeinen Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz geeignet.

Podcasts sind als multimediales Medium nicht nur dank ihrer „Mobilität“ so beliebt, sondern auch dank einer freien Wahl von Themen und Inhalten. Multimediale Formate wie Podcasts werden laut mehreren Studien (vgl. Belanger 2005, Meier 2007 u. a.) auch im Kontext der universitären Ausbildung verstärkt eingesetzt, und dies beispielsweise zwecks Wiederholung von Lernstoffen der Vorlesungen. Die Befragten gaben dabei an, dass zu den Vorteilen der Podcasts nicht nur die damit verbundene Flexibilität zählt, sondern auch die Möglichkeit, sich die einzelnen Sequenzen der Hör- und Videoaufnahmen wiederholt anzuhören bzw. anzusehen, was eben beim Erlernen einer Fremdsprache enorm wichtig ist.

Von einer wachsenden Popularität und Effektivität des Einsatzes von Podcasts im Lernprozess zeugt auch eine ausgeprägte Reflexion der Problematik in der wissenschaftlichen Literatur. Von den deutschsprachigen Quellen, die sich mit dem DaF/DaZ-Unterricht auseinandersetzen, sind beispielsweise das Werk *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch* von Kim Kluckhohn (2009) oder die Beiträge von Kristina Peuschel *Lerner-Podcasts. Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht* (2012) und Antje Stork *Podcasts im Fremdsprachenunterricht. Ein Überblick* (2012) zu nennen. In diesen Werken werden die Möglichkeiten der Nutzung von Podcasts im DaF/DaZ-Unterricht, ihre Didaktisierung sowie Aufgabentypologien und Unterrichtsprojekte näher erläutert und diskutiert. Ralf Bemik und Minka Hoheisel präsentieren wiederum in ihrem Beitrag *Podcasting: Methodische Aspekte beim Einsatz eines Mediums im DaF-Unterricht. Ein Erfahrungsbericht* (2007) ihre Erfahrungen, die sie im Rahmen eines von ihnen geleiteten Projekts zum Erstellen von Podcasts im DaF-Unterricht gewonnen haben.

Als inspirierend zu betrachten sind auch die facettenreichen Ideen zur Didaktisierung von Podcasts im DaF/DaZ-Unterricht, die auf der Web-

seite des Goethe Instituts¹ sowie auf der Webseite des Deutsch Portals² zu finden sind.

Von den in der Slowakei erschienen Publikationen sollen an dieser Stelle nur ausgewählte erwähnt werden, d. h. diejenigen, die sich mit dem Einsatz von Podcasts in der universitären Sprachausbildung beschäftigen. Es geht beispielsweise um den Sammelband *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad* von Ľupták und Štefková (2014), das Werk *Zážitkové učenie v nemeckom jazyku. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* (2013) und *Nemecký jazyk interaktívne. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* von Sosenková (2012) und *Využívanie nových techník a modernej technológie vo výučbe anglického jazyka Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* (2012). Diese drei Publikationen erschienen im Rahmen des Projekts *Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť*, das von der EU mitfinanziert wurde. Den Einsatz von Podcasts im Deutschunterricht reflektiert in ihrem Beitrag *Podcasting a jeho využitie vo výučbe cudzích jazykov* auch Gálová (2008), indem sie auf eine effektive Nutzung von Podcasts beim Hörverständnistraining im DaF-Unterricht hinweist.

Förderung der Medien- und Sprachkompetenz durch ein interdisziplinär ausgerichtetes Bildungsprojekt

Der Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Philosoph Konstantin-Universität Nitra bietet seit dem akademischen Jahr 2014/2015 das berufsorientierte Bachelorstudienprogramm *Deutsch für die Wirtschaftspraxis* und seit dem akademischen Jahr 2017/2018 ein interdisziplinäres Bachelorstudienprogramm *Journalismus/Deutsch für die Wirtschaftspraxis* an. Bezüglich der erwähnten zwei berufsorientierten Studienprogramme wird am Lehrstuhl für Germanistik seit 2019 das auf drei Jahre ausgelegte interdisziplinär ausgerichtete Bildungsprojekt *Förderung der Medien- und Sprachkompetenz im Bachelorstudium Deutsch für die Wirtschaftspraxis/Journalismus – Erstellen von Audio- und Video-Podcasts* (KEGA Nr. 029/UKF-4/2019) realisiert. Da es sich um ein fächerübergreifendes Projekt handelt, partizipieren daran auch der Lehrstuhl für Journa-

¹ Siehe <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20950312.html> (abgerufen am 22.10.2019).

² Siehe <https://www.deutsch-portal.com/blog/2515f1Der%20Einsatz%20von%20Video-Podcasts%20im%20DaF-Unterricht> (abgerufen am 22.10.2019).

lismus der Philosophischen Fakultät der Philosoph Konstantin-Universität Nitra und das Magazin der Deutschen in der Slowakei *Karpatenblatt* in Vertretung durch Mag. Katrin Litschko, die Chefredakteurin des Karpatenblattes.

Bei der Überlegung, wie man während des Studiums sowohl die Medien- als auch Sprachkompetenz der Studierenden gleichzeitig und unter Berücksichtigung des gegebenen Lehrumfelds und Lernpotenzials (Länge des Studiums, Anzahl der Wochenstunden pro Semester, Sprachniveau der Studierenden, Vorkenntnisse, bislang erworbene Fertigkeiten usw.) effektiv verbessern kann, sind wir zunächst von der Annahme ausgegangen, dass dies nur dann möglich ist, wenn entsprechende Inhalte thematisiert und Fertigkeiten gefördert werden, die in der berufsorientierten Praxis von JournalistInnen, die sich in Zukunft auf die Wirtschaftsberichterstattung spezialisieren, von essentieller Bedeutung sind. Eine weitere Überlegung bestand darin, ein für die Studierenden interessantes und aktuelles wirtschaftliches Thema zu wählen, das in Form von Podcasts journalistisch verarbeitet, und darüber hinaus im Fachsprachenunterricht später genutzt werden könnte. Bei der Überlegung bezüglich des Themas haben wir uns schließlich für die sog. *Start-ups* entschlossen. Start-ups, die einerseits in der Wirtschaftsgeschichte als relativ junge Unternehmensformen angesehen werden, andererseits aber in der unternehmerischen Praxis florieren, unterscheiden sich von den üblichen Unternehmensgründungen insbesondere durch ihre innovativen Geschäftsideen und ihr hohes Wachstumspotenzial. Die Dynamik, die diese Unternehmensformen an den Tag legen, ein oft junges Team, von dem die Start-ups geführt werden, ausgeprägte Flexibilität, Kreativität und Innovation, aber auch eine gewisse Risikoaffinität sind weitere Eigenschaften, die ein Unternehmen zu einem Start-up machen, und die auch angehende UnternehmerInnen ansprechen können. Somit schien uns dieses Thema für die Wirtschafts- und Journalismusstudierenden als geeignet und attraktiv.

Um das Thema der Start-ups auch einem breit gestreuten Publikum näher zu bringen, entschieden wir uns für das bereits erwähnte Medienformat Podcast. Podcasts, die in Form von Audio- oder Videoaufnahmen erstellt werden können, fördern aus didaktischer Sicht sowohl rezeptive als auch produktive Sprachfertigkeiten (siehe oben). In der eigentlichen Phase ihrer Erstellung werden jedoch auch andere Fertigkeiten entwickelt, die für die journalistische Arbeit unabdingbar sind. Die Studierenden sammeln bei der Bearbeitung eines bestimmten Themas, in unserem Fall sind es Start-ups, nicht nur neue Informationen, sondern lernen auch, die gewonnenen Informationen kritisch auszuwerten, zu kategorisieren und zu analysieren. Darüber hinaus werden bei der Erstellung von Podcasts grundlegende tech-

nische, „handwerkliche“ Fertigkeiten erlernt wie das Schneiden von Sequenzen, die Verwendung von Podcast-Programmen u. a.).

Durchführung des Projekts

Das interdisziplinär ausgerichtete Projekt *Förderung der Medien- und Sprachkompetenz im Bachelorstudium Deutsch für die Wirtschaftspraxis/Journalismus – Erstellen von Audio- und Video-Podcasts* ist auf drei Jahre ausgelegt (2019 – 2021) und soll in drei aneinander anknüpfenden Phasen abgewickelt werden. Die erste Phase (2019) beinhaltet in erster Linie Recherchearbeiten hinsichtlich einer effektiven Nutzung von Podcasts im DAF/DaZ-Unterricht sowie die Sondierung der Start-up-Landschaft in der Slowakei. Im Rahmen einer Bachelorarbeit im Studienprogramm *Deutsch für die Wirtschaftspraxis* wird aktuell eine Umfrage durchgeführt, aufgrund derer das Profil ausgewählter Start-ups in der Slowakei erstellt wird (Unternehmensgegenstand/innovative Idee, Gründungsjahr, Anzahl der MitarbeiterInnen, finanzielle Förderung, Vor- und Nachteile eines Start-ups u. a.). Im Wintersemester 2019 wurde ein Workshop für die Studierenden der Studienprogramme *Deutsch für die Wirtschaftspraxis/Journalismus* in Zusammenarbeit mit dem Karpatenblatt veranstaltet. Im Rahmen des Workshops machten sich die Studierenden mit dem Wesen eines Start-ups durch interaktive Aufgabenstellungen bekannt, in Rollenspielen zum Thema *Vor- und Nachteile der Selbstständigkeit* wurde das Argumentieren geübt und in Gruppenarbeit wurden innovative Ideen für ein fiktives Start-up entwickelt. Den Workshop rundete ein Fachvortrag zum Thema *Abenteuer Startup: Beispiele aus Österreich*, der von der Wirtschaftsdelegierten von Advantage Austria Bratislava, MMag. Cornelia Reibach-Stambolija gehalten wurde, ab.

Die zweite Phase (2020) ist verstärkt auf die Problematik der Podcasts fokussiert. Geplant sind die Erstellung einer Internet-Plattform für die Veröffentlichung von Video- und Audiopodcasts, die von den Studierenden im Rahmen des Projekts erstellt wurden, ein Workshop zum Thema *Erstellung von Video- und Audiopodcasts* und ein Table-Talking mit Vertretern von ausgewählten Start-ups in der Slowakei und den Studierenden der Studienprogramme *Deutsch für die Wirtschaftspraxis/Journalismus*. Parallel werden Materialien für ein begleitendes Lehrwerk zu den erstellten Podcasts gesammelt und didaktisch aufbereitet.

In der dritten Phase (2021) werden die erstellten Podcasts in einem Workshop präsentiert und ausgewertet und die erstellten Lehrmaterialien im Unterricht evaluiert. Die erstellten Lehrmaterialien werden den Studierenden auch auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt, sodass diese

auch von den externen Studierenden genutzt werden können (flexibel, unabhängig von Zeit und Ort).



Abb. 1 Österreichische Startups mit spektakulären Exits (Cornelia Reibach-Stambolija, Vortrag/Nitra 2019)

Im Rahmen der einzelnen Phasen sind auch andere begleitende Aktivitäten geplant wie Besuche von erfolgreichen Start-ups im In- und Ausland (Deutschland, Österreich, Tschechien) oder von Institutionen (Universitäten, Beratungszentren u. a.), welche die Studierenden bei der Umsetzung von innovativen Geschäftsideen betreuen und beraten.

Fazit

Die Kompatibilität der Studienprogramme und der realen Anforderungen der Berufspraxis ist eine der grundlegenden Voraussetzungen für eine erfolgreiche Betätigung von HochschulabsolventInnen sowohl auf dem nationalen als auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Hinsichtlich der Konkurrenzfähigkeit und der Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ist es deswegen unabdingbar, den Studierenden solche Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie in ihrer künftigen beruflichen Laufbahn unmittelbar nach dem Hochschulabschluss anwenden können. Zu diesen Kompetenzen und Fertigkeiten werden u. a. diverse Schlüsselkompetenzen gezählt, bei denen die Medien- und Sprachkompetenz nicht ausgeklammert werden sollte.

Um die Medien- und Sprachkompetenz während des Studiums zu fördern, bieten sich diverse Lern- bzw. Lehrkonzepte an, deren Wahl von dem jeweiligen Studienprogramm und den damit verbundenen Fertigkeiten und Kompetenzen abhängig ist. Im Studienprogramm *Deutsch für die Wirtschaftspraxis/Journalismus* wird die Aneignung von entsprechenden Fach- und Deutschkenntnissen angestrebt, wie auch der Erwerb von Fertigkeiten, welche mit der journalistischen Tätigkeit zusammenhängenden. Dies kann auch parallel gefördert werden, indem relevante und aktuelle Wirtschaftsthemen in Form von modernen journalistischen Formaten bearbeitet werden. In dem vorliegenden Beitrag wird am Beispiel eines interdisziplinären Bildungsprojekts exemplarisch erläutert, welche Möglichkeiten sich in der Unterrichtspraxis ergeben, wenn Podcasts als Mittel bzw. Werkzeug für die Vermittlung von Wissen über neue Unternehmensformen wie Start-ups eingesetzt werden.

LITERATUR

- BAACKE, D. 1966. Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von REIN, A. (Hrsg.). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 112 – 124.
- BELANGER, Y. 2005. *Duke University iPod first year experience final evaluation report*. In: <https://events.educause.edu/powerpoint/EDU05149> (abgerufen am 12.10.2019).
- BERNICK, R., HOHEISEL, M. 2007. Podcasting: Methodische Aspekte beim Einsatz eines neuen Mediums im DaF-Unterricht. Ein Erfahrungsbericht. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79*, S. 373 – 380.
- EBERSBACH, A., GLASER, M., HEIGL, R. 2008. *Social Web*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- GÁLOVÁ, S. 2007. Podcasting a jeho využitie vo výučbe cudzích jazykov. In: CHROMÝ, J., ŠEDIVÝ, J., DRTINA, R. (eds.). *Médiá a vzdelávaní. Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference*. Praha: Vydavatelství Vysoké školy hotelové, S. 16 – 19.
- KLUCKHOHN, K. 2009. *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- LUPTÁK, M., ŠTEFKOVÁ, J. 2014. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.

MEIER, C. 2007. Mediacasting an der Universität St. Gallen: Grundlagen und Szenarien. In: S. Seufert und T. Brahm, (Hrsg.). *Ne(x)t Generation Learning: Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. Themenreihe I zur Workshop-Serie*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning, S. 90 – 108.

PEUSCHEL, K. 2012. Lerner-Podcasts. Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 47, S. 30 – 34.

POLOMSKÁ, D. 2010. *Využívanie nových techník a modernej technológie vo výučbe anglického jazyka. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Osvedčená skúsenosť odbornej praxe*. Prešov: MPC.

SCHMIDT, Ch. 2014. *Podcasts in pädagogischen Kontexten. Einsatzmöglichkeiten und effektive didaktische Ausgestaltung innovativer Audiomedien*. Hamburg: Diplomica Verlag.

SOSENKOVÁ, S. 2012. *Nemecký jazyk interaktívne. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Prešov: MPC.

SOSENKOVÁ, S. 2013. *Zážitkové učenie v nemeckom jazyku. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Prešov: MPC.

SÜSS, D., LAMPERT, C., WIJNEN, Ch. W. 2013. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

STORCK, A. 2012. Podcasts im Fremdsprachenunterricht. Ein Überblick. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39. Jg., H. 1, S. 3 – 16.

VOLLBRECHT, R. 2001. *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft).

Kontakt:

Doc. Viera Chebenová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slowakei
Email: vchebenova@ukf.sk

PaedDr. Olga Wrede, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slowakei
Email: owrede@ukf.sk

**PREFERENCIE ŠTUDENTOV PRI VÝBERE TÉM PROJEKTOV
Z ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA
VO VZŤAHU K ICH JAZYKOVEJ ÚROVNI**

STUDENTS' PREFERENCES IN CHOOSING TOPICS
FOR ESP PROJECTS IN RELATION TO THEIR LANGUAGE LEVEL

EVA KAŠČÁKOVÁ, HENRIETA KOŽARÍKOVÁ

Abstrakt

Projektové vyučovanie je častou metódou jazykového vzdelávania, aj na terciárnej úrovni v predmetoch odborného cudzieho jazyka. Projektové práce sú súčasťou záverečnej skúšky z odborného anglického jazyka na Ekonomickej Fakulte Technickej univerzity v Košiciach. Študenti majú možnosť vybrať si jednu z 50 ponúkaných tém. Uskutočnili sme výskum, ktorého cieľom bolo zistiť, či jazyková úroveň študentov má významný vplyv na výber témy projektu z hľadiska náročnosti jeho spracovania a dostupnosti zdrojov. Hľadali sme súvislosť medzi jazykovou úrovňou študentov a výberom témy, ktorej spracovanie si vyžaduje kreatívny prístup a vlastné spracovanie informácií. Náš výskum túto súvislosť nepotvrdil.

Kľúčové slová: projektová práca, obchodná angličtina, preferencie, plagiatstvo, jazyková úroveň, kreativita.

Abstract

Project work is a frequent method in language education at all levels, including ESP in tertiary education. Student project is a part of the ESP final exam at the Faculty of Economics of the Technical University of Košice. Students have the opportunity to choose one of the 50 topics offered. We conducted research to determine whether the students' language proficiency level has a significant impact on the selection of the project topic in terms of its difficulty and the availability of resources. We searched for the connection between the students' language proficiency level and their choice of project topic requiring a creative approach and information processing. Our research has not confirmed such connection.

Keywords: project work, business English, preferences, plagiarism, language proficiency level, creativity.

Úvod

Študenti sa pravidelne stretávajú s rôznymi projektovými úlohami. Napriek tomu, že v čase, keď začínajú vysokoškolské vzdelávanie majú s projektovou prácou bohaté skúsenosti, mnohým často chýbajú základné akademické návyky a zručnosti, najmä vo vzťahu k akademickej nečestnosti a plagiátorstvu. Identifikovali sme typické porušovanie autorského zákona v záverečných projektoch kurzov obchodnej angličtiny, ako napríklad neuvedenie autorstva tvorcovi myšlienky, úmyselné i neúmyselné plagiátorstvo, nevhodné parafrázovanie, neakceptovateľné používanie citácií alebo iné nedostatky súvisiace s používaním zdrojov.

Dôležitú úlohu pri spôsobe vypracovania projektu zohráva aj charakter zadanej úlohy. V niektorých prípadoch si vypracovanie témy projektu nevyžaduje tvorivý prístup študenta či riešenie problému a hotové texty zodpovedajúce téme sú ľahko dostupné na internete. Jednou z príčin neetickeho narábania so zdrojmi a kompilácie informácií bez vlastného vkladu autora je neistota v používaní cudzieho jazyka.

Cieľom výskumu bolo zistiť popularitu tém a súvislosť medzi výberom témy projektu a jazykovou úrovňou študentov, pričom témy boli kategorizované do jednotlivých typov na základe náročnosti vypracovania a dostupnosti zdrojov. Motivoval nás predchádzajúci výskum výskytu plagiátorstva a akademickej nečestnosti v študentských projektoch, ktorý ukázal, že študenti vysoko preferujú témy, pri ktorých je dostupný vysoký počet zdrojov a jeho vypracovanie nevyžaduje kreatívny prístup.

Projektová práca

V súlade so známymi pedagogickými teóriami konštruktivismu sa učitelia odbornej angličtiny neustále snažia nájsť spôsoby, ako zadávať realistické produktívne úlohy, v ktorých študenti pracujú s informáciami a poznatkami (v našom prípade aj s odborným jazykom), ktoré sa v procese riešenia úlohy internalizujú. Jednou z najobľúbenejších aktivít využívaných na tento účel je projektové vyučovanie. Hutchinsonove presvedčenie, že projektová práca podporuje iniciatívu, nezávislosť, predstavivosť, sebadisciplínu a spoluprácu, ako aj rozvoj medzipredmetových zručností, kde sa znalosti získané v iných predmetoch môžu používať na hodinách anglického jazyka, (Hutchinson, 1996) je všeobecne akceptované. Projektová práca sa stala nástrojom hojne využívaným v rôznych predmetoch a na rôznych typoch a stupňoch vzdelávania.

Projektové vyučovanie je zastrešujúcim pojmom pre širokú škálu aktivít, ktoré zvyčajne obsahujú vyhľadávanie informácií, ich spracovanie k tvorivému výsledku a prezentáciu konečného produktu. Naše skúsenosti dokazujú, že dobre myslené individuálne projekty študentov terciárnej

úrovne sa často končia náhodnými kompiláciami alebo plagizovanými prácami prevzatými z internetu. Pri plnení projektovej úlohy študenti často kopírujú a vkladajú do svojej práce celé odseky bez toho, aby uviedli pôvodné zdroje. Prípady akademickej nečestnosti môžu byť úmyselné i neúmyselné a siahajú od nesprávneho citovania a parafrázovania, cez kompilácie bez akéhokoľvek vlastného vkladu, interpretácie či hodnotenia, až po kopírovanie celého diela.

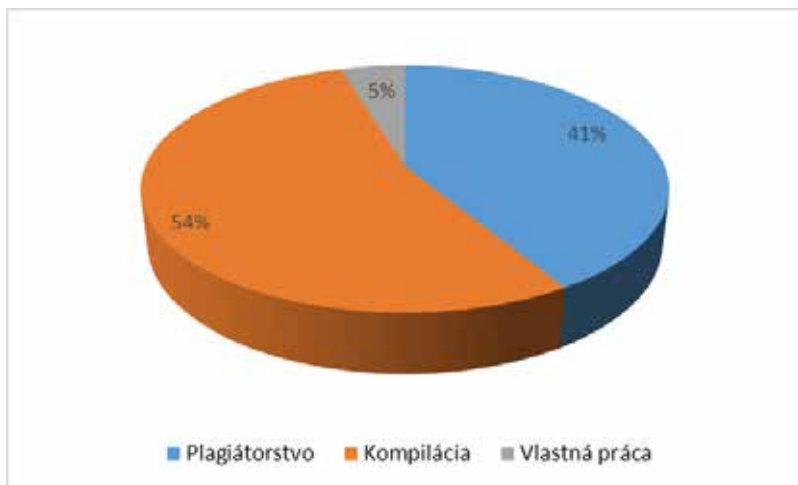
Problémy akademickej nečestnosti v projektovej práci

Uskutočnili sme analýzu záverečných projektov v kurzoch obchodnej angličtiny, aby sme identifikovali typické porušenia autorského zákona, typy plagiátorstva a akademickej nečestnosti v práci študentov. Výskum ukázal nasledujúce typické prípady plagiátorstva:

- neposkytnutie náležitého uznania tvorcovi myšlienky, vydávanie cudzích myšlienok za vlastné,
 - neprijateľné parafrázovanie iného autora bez uvedenia zdroja,
 - kopírovanie vety alebo odseku bez uvedenia úvodzoviek okolo citácie,
 - autoplagiátorstvo (vlastných predchádzajúcich prác),
 - kopírovanie celého diela od iného autora a jeho odovzdanie ako vlastného.
-
- Ďalšie typy akademickej nečestnosti zahŕňa:
 - vypracovanie projektu ako kompilácie citácií alebo parafráz, bez vlastných vstupov, interpretácií alebo záverov študenta,
 - fabulovanie bibliografických odkazov – uvedenie zdrojov, ktoré študent vo svojom výskume nepoužil,
 - fabulovanie alebo falšovanie dát na vytvorenie výsledkov výskumu bez toho, aby sa výskum skutočne uskutočnil,
 - práca na objednávku – celú prácu napísala tretia strana v mene študenta.

V rámci výskumu sme posudzovali 257 projektových prác, s cieľom zistiť prítomnosť znakov plagiátorstva, či inej akademickej nečestnosti (obr. 1). Naša analýza preukázala, že najčastejším prehreškom je kompilácia citátov a parafráz bez vlastného vkladu študenta, interpretácie, či hodnotenia, prítomná v rôznom rozsahu v 137 prácach (54%). 105 prác (41%) obsahovalo znaky plagiátorstva v rôznej forme i rozsahu – od neuvádzania zdrojov parafrázovaných údajov v texte, iba v bibliografických odkazoch, cez kopírovanie celých odsekov a v jednom prípade aj odovzdanie takmer identickej práce dvoma rôznymi študentmi. 12 z odovzdaných prác (5%) zodpovedalo charakteristikám, aké má spĺňať projektová práca rešpektujúca

etické využívanie zdrojov. Súvislosť výskytu neetického zaobchádzania so zdrojmi s jazykovými schopnosťami a študijnými výsledkami študentov sa nepotvrdila – plagiáty aj kompilácie sa vyskytujú v rámci celého spektra študentov, od najslabších po najlepších. Výskum bol realizovaný až po uzavretí skúšok, preto aj v prípade výskytu znakov akademickej nečestnosti v záverečných prácach neboli voči študentom vyvozené žiadne dôsledky.



Obr. 1 Identifikovaná prítomnosť znakov akademickej nečestnosti v záverečných prácach

Typológia tém projektov s ohľadom na ich povahu vo vzťahu k dostupnosti zdrojov a plagiátorstvu

V snahe eliminovať čo najviac z možných príčin plagiátorstva a nečestného správania študentov pri projektovej práci sme začali od seba. Analyzovali sme zadané témy záverečných projektov z hľadiska náročnosti úlohy, dostupnosti zdrojov, či potrebnej vynaloženej námahy na splnenie cieľa s cieľom špecifikovať vlastnosti tém, ktoré sťažujú alebo takmer znemožňujú plagiátorstvo.

Analyzovali sme 50 projektových tém záverečných projektov, ktoré boli ponúknuté 257 študentom na výber. Projektové témy vznikli z návrhov učiteľov Oddelenia anglického jazyka, keďže sme v predchádzajúcich ročníkoch zaznamenávali častý nevhodný výber dobrovoľných tém samotnými študentmi a veľkú mieru plagiátorstva. Učitelia sami navrhli témy, avšak bez predchádzajúceho stanovenia prísnych kritérií na formulá-

ciu a charakter témy, s úmyslom vidieť, či sa situácia v prístupe študentov k práci zmení. Zoznam 50 tém bol preto len súhrnom návrhov zavedeným s úmyslom pozorovania, či sa situácia zmení.

Keďže sme v študentských projektoch naďalej pozorovali znaky plagiátorstva a kompilácie bez vlastného vkladu autorov, rozhodli sme sa podrobiť analýze jednak charakter ponúkaných tém, ich výber študentmi, súvislosť popularity témy s jej povahou, ako aj samotné vypracovanie z hľadiska prítomnosti znakov neetického zaobchádzania so zdrojmi. Ukázalo sa, že v niektorých prípadoch bola už z hľadiska témy nevyhnutná vysoko autonómna a tvorivá práca študentov, ale vyskytovali sa aj témy, ktoré si nevyžadovali príliš veľa úsilia, keďže na internete sú ľahko dostupné mnohé zdroje na danú tému, ktoré úplne zodpovedajú zameraniu témy a dajú sa ľahko skopírovať.

Vzhľadom na predpokladanú možnosť študenta plagizovať projekt vyplývajúcu z povahy zadanej témy sme kategorizovali 4 hlavné typy tém projektov, podľa náročnosti stupňujúcej sa od typu 1 po typ 4 zvýšenou špecifickosťou témy alebo úlohy, čo zároveň vedie k zníženiu počtu dostupných relevantných zdrojov.

Projektové témy typu 1

- *Ways of leadership in organizations*
- *Marketing tricks*
- *Money laundering*
- *Second-hand stores phenomenon*
- *Monopolies*
- *Slovak top entrepreneurs*
- *An unusual business success story*
- *E-banking: advantages and disadvantages*
- *The most famous (or infamous) financial scandals*
- *The euro and the eurozone. Pros and cons of the euro in Slovakia / (in the European Union)*
- *Financial products offered to young people by Slovak banks*
- *Strategy, philosophy, corporate culture and policy of a profitable company*
- *Counterfeit products – a widespread problem*
- *How to build a company*
- *Start-up financing (How to raise money for a start-up?), business plan for a start-up*
- *Outsourcing, its advantages and disadvantages*
- *Financial crises and their influence on businesses*

- *Pros and cons of offshore financial centres*
- *Issuing banknotes (past and present)*
- *European central bank and its relation to central banks of EU countries*
- *EU Structural Funds*

Uvedené témy sú všeobecné, venujú sa dobre známej problematike pochopiteľnej aj laickou verejnosťou. Veľmi ľahko sa k nim nachádzajú relevantné zdroje na internete. Od študentov sa nevyžaduje riešenie problému, témy nie sú náročné a projektová práca nevyžaduje kreatívny ani analytický prístup. Povaha témy zvyšuje možnosť plagiátorstva alebo kompilácie jednotlivých častí projektu.

Projektové témy typu 2

- *The importance of choosing a good brand name (its meaning + translations)*
- *Customer service in Slovakia*
- *Industrial parks in Slovakia*
- *Slovak tax environment*
- *Auditing firms in Slovakia*
- *E-business in Slovakia*
- *The main Slovak exports and imports*
- *Present trends in the financial industry (in Slovakia)*
- *Restructuring of large firms in Slovakia*
- *Typical features of corporate culture in Slovakia*
- *The development of the financial industry in Slovakia*
- *Regulation of the financial sector at present (in Slovakia)*
- *The growth of the mobile phone business in Slovakia*
- *The expansion of shopping centres, wholesale and retail chains*
- *Financing commercial media (TV/radio/newspapers)*

Tieto témy sú čiastočne špecifikované, čo môže plagiátorstvo skomplikovať, ale nie eliminovať. Neprítomnosť špecifickej úlohy, aj keď sú tieto témy menej všeobecné, uľahčuje študentom nájsť si zdroje, kopírovať informácie a upraviť ich tak, aby zodpovedali téme. Mierne zmeny, ako napríklad navrhovanie tém viazaných k určitej lokalite, môžu znížiť možnosť kopírovania, keďže počet dostupných zdrojov v anglickom jazyku je obmedzený, ale nemusia nevyhnutne viesť k vyhýbaniu sa plagiátorstvu.

Projektové témy typu 3

- *American and European business cultures*
- *The role of the FED in comparison with the ECB*
- *Comparison of two bank products/services*
- *The importance of reputation (e-companies v brick-and-mortars)*
- *Investment Banking in the U.S.A. (the UK) and Slovakia*

Témy typu 3 obsahujú úlohu porovnávania, preto už svojou podstatou signalizujú študentom, že je potrebné vykonať určitú prácu. Úloha založená len na porovnaní však nemusí nevyhnutne vyžadovať tvorivý prístup, hlboké myslenie alebo riešenie problémov, pretože sa môže riešiť zostavením kompilátu relevantných informácií z rôznych zdrojov bez vlastného vstupu študentov. Pri porovnávaní špecifických informácií je však menej pravdepodobné, že nájdú hotovú odpoveď na zadanú úlohu, ktorá vyžaduje samostatné porovnávanie a vyhodnotenie informácií, čo redukuje počet dostupných hotových zdrojov v anglickom jazyku.

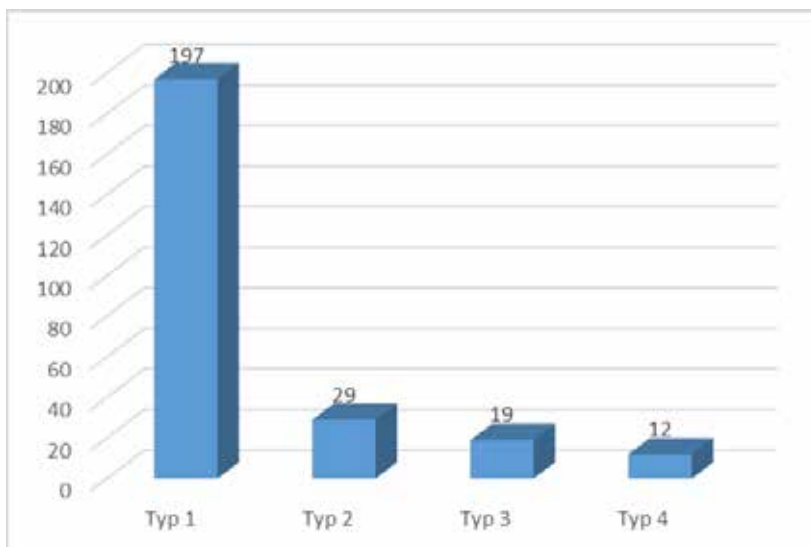
Projektové témy typu 4

- *Ethical policy of a particular company. Why should you do business ethically when unethical behaviour brings more?*
- *Effective forms of advertising*
- *China – a threat or opportunity for European businesses? What is behind the absolute advantage of Chinese products?*
- *My virtual company*
- *Tax avoidance*
- *Popularity of debit and credit cards Slovakia (on the basis of a questionnaire). Cash,*
- *checks, (credit cards) and electronic money*
- *How do young people manage their assets (money, incomes & expenses)? (on the basis of a questionnaire)*
- *How to build up a career (on the basis of a questionnaire)*
- *An interesting merger/acquisition (case study)*

Témy typu 4 predstavujú vysoko špecifickú personalizovanú problémovú úlohu, ktorej riešenie je náročnejšie plagizovať, pretože hotová odpoveď je na internetových stránkach nepravdepodobná. Vyhľadávanie informácií o danej téme je náročnejšie a vyžaduje selekciu relevantných informácií, analýzu a sformulovanie určitého záveru, zdôvodnenie, vyriešenie problému alebo zdieľanie osobných skúseností. Produktivita, individuálna práca, kritické myslenie a kreativita sú potrebné na vypracovanie úlohy a napomáhajú tiež predchádzaním plagiátorstva.

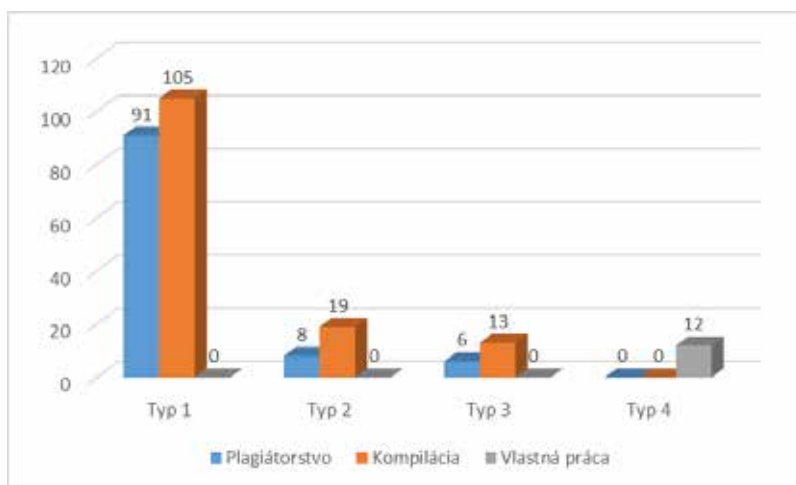
Popularita tém a výskyt znakov neetického narábania so zdrojmi

Kvantitatívne rozdelenie študentmi zvolených tém podľa typu prinieslo prekvapivé výsledky (obr. 2). Popularita tém typu 1 vysoko prevyšuje ostatné témy, keďže až 197 z celkového počtu 257 študentov si vybralo tému spadajúcu do kategórie 1, čo je 76%. Počty ďalších typov postupne klesajú. Výskum preukázal, že popularita tém s ich stúpajúcou náročnosťou klesá.



Obr. 2 Počet projektov podľa vybraných typov tém

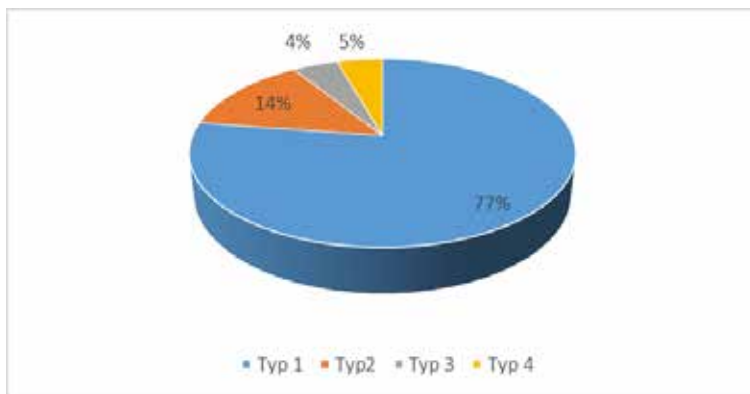
Pri identifikácii neetického narábania so zdrojmi sme vyčíslili počet prác s prítomnými znakmi plagiátorstva a kompilácie (ak boli niekedy prítomné obidva javy, zaradili sme prácu medzi plagiáty) a počet akceptovateľných prác z hľadiska etického použitia zdrojov podľa typológie tém projektov (obr. 3). V typoch 1 – 3 vždy prevyšoval počet kompilácií nad plagiátmi. V projektoch na témy typu 4 znaky neetického narábania so zdrojmi neboli prítomné vo významnej miere v pomere k vlastnej práci autora. To preukazuje jasnú súvislosť medzi stanovenou úlohou a používaním zdrojov pri jej plnení.



Obr. 3 Výskyt znakov neetického narábania so zdrojmi v súvislosti s typológiou tém

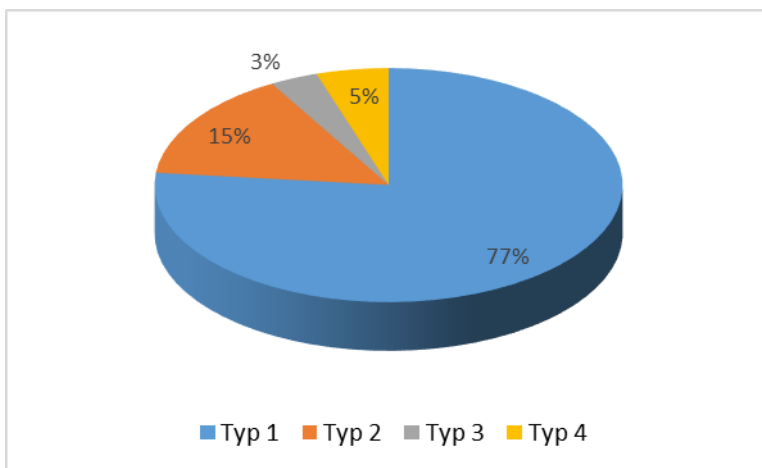
Analýza preferencií študentov pri výbere typu tém vo vzťahu k ich jazykovej úrovni

Súvislosť originality projektov s najvyššou jazykovou úrovňou študentov nebola zjavná, čo nás viedlo k ďalšiemu výskumu. Výskum bol realizovaný na vzorke prác študentov, ktorí sa zúčastnili kompletnej záverečnej skúšky (písomnej aj ústnej časti) a dosiahli hodnotenie A – E (prosperali). Analyzovali sme preferencie 187 študentov pri výbere témy vo vzťahu k ich jazykovej úrovni vyjadrenej stupňom klasifikácie pri záverečnej skúške. Pri každom stupni hodnotenia bol vyčíslený podiel prác s témou zodpovedajúcou určitému typu a vyjadrený v podobe koláčového grafu (obr. 4). U študentov hodnotených klasifikačným stupňom A podiel prác na témy typu 1 predstavoval cca 77%, typ 2 tvoril 14% a typy 3 a 4 boli zastúpené približne zhodne po 4 – 5%.



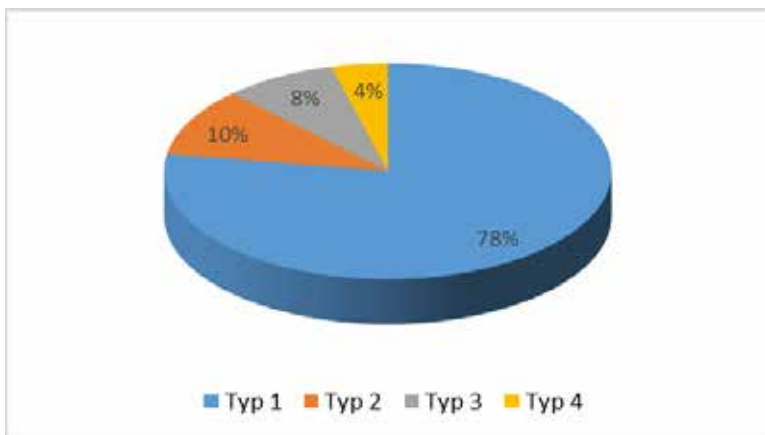
Obr. 4 Podiel jednotlivých typov tém u študentov s celkovým hodnotením A

U študentov hodnotených klasifikačným stupňom B predstavoval podiel prác na témy typu 1 rovnako ako v predchádzajúcom prípade cca 77%, podiel tém typu 2 bol 15%, typ 3 tvoril 3% a typ 4 sa vyskytol v 5% prác (obr. 5).



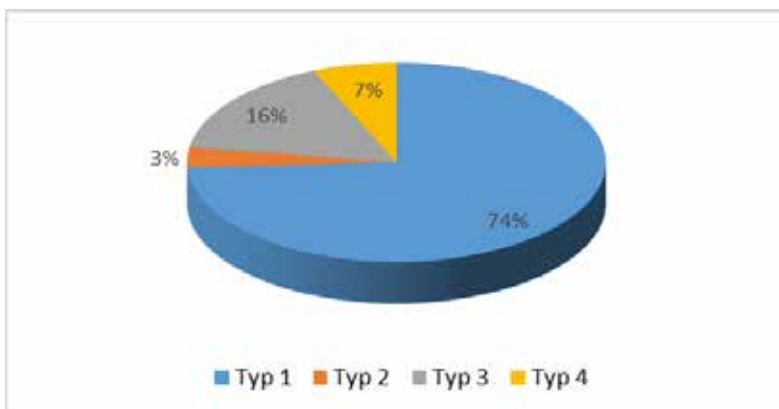
Obr. 5 Podiel jednotlivých typov tém u študentov s celkovým hodnotením B

V prípade študentov hodnotených klasifikačným stupňom C predstavoval podiel prác na témy typu 1 cca 78%, podiel tém typu 2 tvoril 10%, typ 3 sa vyskytol v 8% a typ 4 v 4% prác (obr. 6).



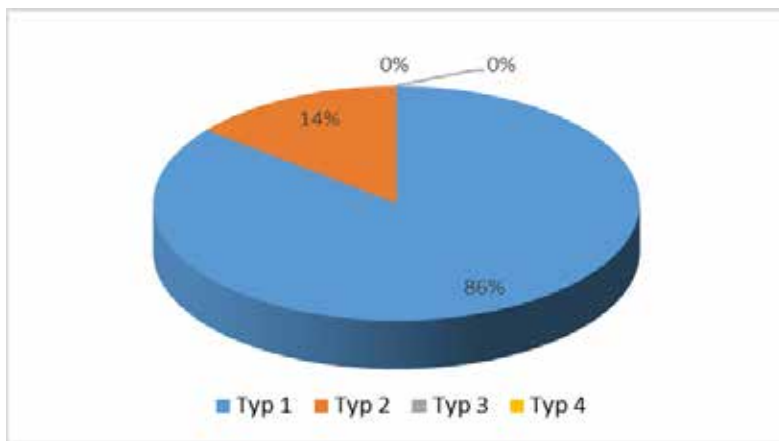
Obr. 6 Podiel jednotlivých typov tém u študentov s celkovým hodnotením C

V prípade študentov hodnotených klasifikačným stupňom D tvoril podiel prác na témy typu 1 cca 74%, typ 2 bol zastúpený v 3%, typ 3 predstavoval 16% a typ 4 zvyšných 6% (obr. 7).



Obr. 7 Podiel jednotlivých typov tém u študentov s celkovým hodnotením D

Čo sa týka študentov hodnotených klasifikačným stupňom E, výsledok bol mierne odlišný, keďže výber tém študentami sa obmedzil na typy 1 a 2 – 86% a 14% (obr. 8).



Obr. 8 Podiel jednotlivých typov tém u študentov s celkovým hodnotením E

Závery analýzy

Analýza súvislosti medzi výberom typu témy projektu a jazykovou úrovňou jednoznačne preukázala, že jazyková úroveň študentov nemá významný vplyv na voľbu témy. V prípade študentov hodnotených klasifikačným stupňom A – D zaznamenávame takmer totožný pomer výberu tém, s výraznou preferenciou tém typu 1 (cca 74 – 78%), ktorý zahŕňa témy nenáročné, nevyžadujúce kreatívny prístup, keďže hotové texty sú často ľahko dostupné na internete. Pomerne zhodné v rovnakej skupine študentov (hodnotených klasifikačným stupňom A – D) je aj zastúpenie ďalších typov (typ 2 – 4), pričom popularita tém typu 4 sa ukazuje ako najnižšia. Táto skutočnosť potvrdzuje fakt, že špecifické témy vyžadujúce tvorivý prístup autora a samostatné spracovanie informácií nie sú preferované a to bez ohľadu na úroveň jazykových znalostí študentov. Študenti hodnotení klasifikačným stupňom E si však zvolili len témy projektov typu 1 a 2. Predpokladáme, že táto skutočnosť súvisí s náročnosťou odborného spracovania témy a s celkovou odbornou úrovňou vedomostí týchto študentov. Výrazná preferencia typu 1 (86%) sa však ukázala aj v tomto prípade.

Záver

Neistota v používaní cudzieho jazyka, ktorá bezprostredne súvisí s úrovňou jazykových vedomostí je považovaná za jeden z dôvodov akademickej nečestnosti a neetického narábania zo zdrojmi. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či jazyková úroveň študentov má vplyv na výber tém projektov, ktoré sme kategorizovali z hľadiska dostupnosti zdrojov v anglickom jazyku a nevyhnutnosti vlastného spracovania témy. Na základe výsledkov analýzy možno tvrdiť, že preferencie študentov jednoznačne smerujú k odborne nenáročným témam, ku ktorým existuje vysoký počet hotových textov dostupných na internete a vypracovanie projektov preto nevyžaduje samostatný prístup autora a to odhliadnuc od jazykovej úrovne študentov. Preferencie intelektuálne menej náročných zadaní sú rovnako ako prítomnosť znakov neetického zaobchádzania so zdrojmi prítomné naprieč celou škálou jazykových úrovní študentov. Zistené skutočnosti nás následne viedli k prehodnoteniu a zmene ponúkaných tém projektov s cieľom eliminovať prvky akademickej nečestnosti, zvýšiť autenticnosť prác a podporiť originalitu a rozvoj relevantných zručností pre 21. storočie.

LITERATÚRA

HUTCHINSON, T. 1996. Project Work in Language Learning. In: *The Language Teacher, Issue 20*, 9. Dostupné online na: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2044-project-work-language-learning>

BLOOM, L. Z. 2008. Insider writing: Plagiarism-proof assignments. In: *Originality, imitation, and plagiarism: Teaching writing in the digital age*, ed. C. Eisner and M. Vicinus, pp. 208 – 218. Ann Arbor: University of Michigan Press.

BLUM, S. D. 2009. *My word! Plagiarism and college culture*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Kontakt:

Mgr. Eva Kaščáková, PhD., Mgr. Henrieta Kožaríková, PhD.

Technická univerzita v Košiciach

Katedra jazykov

Vysokoškolská 4, 042 00 Košice

Slovenská republika

Email: eva.kascakova@tuke.sk

Email: henrieta.kozarikova@tuke.sk

ФРАЗЫ ВЕЖЛИВОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

POLITENESS EXPRESSIONS IN TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE FROM THE TEACHER'S POINT OF VIEW

JANINA KREJČÍ

Абстракт

Неотъемлемой частью формирования социолингвистической компетенции как составной части коммуникативной компетенции при изучении иностранных языков является обучение фразам вежливости, которые позволяют реализовать общение в соответствии с социально-принятыми нормами. В данной статье представлены результаты исследования отношения учителей чешских основных школ к проблематике обучения фразам вежливости на уроках русского языка.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, обучение русскому языку, фразы вежливости, учитель, качественное исследование.

Abstract

An integral part of the development of sociolinguistic competence as a component of communicative competence is teaching politeness expressions, the acquisition of which enables communicants to conduct conversations in accordance with existing social standards. This article presents the results of the research that aimed to find out how Czech teachers view the teaching of politeness expressions in Russian lessons at primary schools.

Keywords: communicative competence, sociolinguistic competence, Russian language teaching, courtesy expressions, teacher, qualitative research.

Введение

Основной целью изучения иностранного языка в чешских общеобразовательных школах является формирование коммуникативной компетенции. Большинство авторов моделей коммуникативной компетенции акцентируют внимание на употреблении языка в социальном контексте и в качестве одной из составляющих коммуникативной компетенции выделяют социолингвистическую компетенцию (Van Ek, 1986; Bachman, 1990;

Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995; Byram, 1997; Hedge, 2000, Canale & Swain, 2006 и другие). Согласно программному документу языковой политики европейского образования – „Общеввропейским языковым компетенциям: изучению, обучению, оценке“ – составными частями коммуникативной компетенции являются лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции (SERRJ 2002, s. 110 – 131).

Социолингвистическая компетенция подразумевает „способность осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнёров по общению“ (Гальскова, Гез, 2006, s. 99). Отдельные категории, составляющие социолингвистическую компетенцию, регулируются комплексом правил речевого поведения – речевым этикетом, который представляет собой „социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях вежливого контакта с собеседником“ (Азимов, Щукин, 2009, s. 259). Такими ситуациями являются обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность и т. п. Для эффективной реализации межкультурной коммуникации необходимо ознакомиться с определенными формами общения, выработать навыки и умения использовать соответствующие языковые средства в конкретных коммуникативных ситуациях, соблюдать речевые нормы общения, которых придерживаются носители языка. В связи с этим учащимся общеобразовательных школ при изучении иностранного языка необходимо усвоить и впоследствии употреблять в соответствующих коммуникативных ситуациях фразы вежливости.

Требования к обучению иностранным языкам в основных школах в системе образования Чешской Республики регламентирует Общеобразовательная программа основного образования (RVP ZV, 2017), основываясь на документе „Общеввропейские языковые компетенции: изучение, обучение, оценка“, который отражает различные уровни владения иностранным языком. Требования к обучению и изучению русского языка в основных школах Общеобразовательная программа представляет в разделе Следующий иностранный язык (*Další cizí jazyk*), где приводится необходимость

овладения учащимися иностранным языком на уровне A1¹. С точки зрения формирования социолингвистической компетенции на данном уровне учащиеся при решении коммуникативных задач должны уметь соблюдать элементарные принципы проявления вежливости при приветствии, прощании, знакомстве, просьбе, благодарности, извинении и т.п. (SERRJ, 2002, s. 120), которые проявляются в адекватном и правильном употреблении соответствующих фраз вежливости.

Основной задачей данной статьи является представление методологии и результатов одного из исследований, которое было проведено в контексте изучения проблематики формирования социолингвистической компетенции при обучении русскому языку в чешских основных школах.

Методология исследования

В рамках изучения формирования социолингвистической компетенции в процессе обучения русскому языку в основных школах было проведено исследование, целью которого было изучить мнения и взгляды учителей русского языка на формирование социолингвистической компетенции и обучение фразам вежливости в процессе преподавания русского языка в чешских основных школах. Конкретными целями исследования было получение ответов на следующие вопросы:

- Как учителя относятся к обучению учащихся фразам вежливости?
- Как учителя русского языка оценивают собственный уровень социолингвистической компетенции и способность реализовать речевую вежливость на русском языке?
- Как учителя оценивают способность своих учеников использовать фразы вежливости в коммуникативных ситуациях?

В данном качественном исследовании приняли участие три учителя русского языка, которые были целенаправленно выбраны на основе следующих критериев:

¹ Уровень A1: Ученик понимает повседневные фразы и основные выражения, целью которых является удовлетворение конкретных потребностей; данные фразы и выражения употребляет в речи. Умеет представиться сам и представить других, задает простые вопросы личного характера, например, о проживании, о людях, которых знает и о вещах, которые ему принадлежат, а также способен ответить на подобные вопросы. Сможет договориться, если собеседник говорит медленно и отчетливо и старается ему помочь. (RVP ZV, 2017).

- учитель преподает в основной школе, где обучение русскому языку как второму иностранному длится не менее трех лет (6. /7. - 9. классы);
- учитель имеет законченное высшее образование по специальности Преподавание русского языка в основных школах (Učitelství ruského jazyka pro ZŠ);
- опыт преподавания русского языка учителем составляет не менее 2 лет.

Профили учителей, принявших участие в исследовании, приведены в Таблице 1. С целью сохранения анонимности были выбраны псевдонимы Учитель А, Учитель В, Учитель С.

Таблица 1. Профили респондентов

<i>Респондент</i>	<i>Возраст</i>	<i>Опыт преподавания русского языка</i>	<i>Специализация</i>
Учитель А	40 – 50 лет	8 лет	Русский язык, изобразительное искусство
Учитель В	50 – 60 лет	8 лет	Русский язык
Учитель С	20 – 30 лет	3 лет	Русский язык, английский язык

Сбор данных был произведен с помощью полуструктурированного интервью. Интервью включало в себя три фазы – вводную, главную и заключительную, для которых были разработаны вводные, главные и заключительные вопросы (Švaříček, Šed'ová, 2011, s. 163). Проведение и запись интервью были реализованы в марте-апреле 2019 г. Длительность интервью составляла 33 – 38 минут. Транскрибирование аудиозаписей было проведено в апреле 2019 г.

С целью качественного анализа полученных данных было произведено кодирование текстов транскрипций с помощью программы MaxQDA, которая является инструментом для качественного анализа, применяемым в академических и прикладных областях. Я. Хендл (2005) называет кодирование „раскрытием данных в направлении их интерпретации, концептуализации и новой интеграции“. Под кодом подразумевается символ, релевантный

вопросам исследования, который классифицирует или категоризирует отдельный сегмент данных (Hendl, 2005, s. 228). М. В. Майлс, М. А. Губерман и Х. Салдана (Miles, Huberman, Saldana, 2014) выделяют первый и второй уровни кодирования. На первом уровне кодирования проводится определение кодов для отдельных сегментов текста, на втором уровне коды группируются в тематические группы.

В начале анализа были проведены следующие действия: сегментация текста, определение кодов и запись примечаний. Были выделены следующие типы кодирования (Miles, Huberman, Saldana, 2014): описательное кодирование (*descriptive coding*), кодирование *in vivo* (*in vivo coding*), субкодирование (*subcoding*), синхронное кодирование (*simultaneous coding*). Затем были выделены тематические группы: необходимость изучения, подход к обучению, влияние на обучение, проблемы преподавания, оценка умений учащихся, отношение к ошибкам. Далее была проведена интерпретация данных. Ниже представлены основные выводы, которые были сделаны вследствие интерпретации полученных данных.

Основные выводы исследования

- 1) На подход учителей к преподаванию русского языка значительное влияние оказывает содержание используемого в процессе обучения учебника². Все респонденты воспринимают учебник как основное средство обучения, которое „управляет” обучающими действиями учителя“ (Průcha, 2002, s. 278). На основе ответов респондентов выясняется, что на процесс преподавания значительное влияние оказывает содержание учебника, который используется при обучении:

Учитель А: „... držím se těchto témat co tam [v učebnici] je ...“ „Já jsem byla zvyklá, za mých mladých let byla jedna učebnice, k tomu byl sešit. Mělo to řád a tak nějak jsem se to učila. A teď se trochu bojím, abych je [žáci] o něco neošídila nebo moc jim zas tam toho nebylo zbytečně.“

² Под термином *учебник* в данной статье подразумевается учебный комплекс, применяемый для обучения русскому языку в основных школах в ЧР. Составными частями учебного комплекса, кроме собственно учебника, являются рабочая тетрадь, компакт-диск с аудиозаписями, методическое руководство для учителя; в отдельных случаях также словарь, песенник, дидактические игры и т.п.

Учитель С: „V tom Pojechali u šestáků tam byly takové fráze, právě tady to omluva, šťastnou cestu, dobrou noc, tak ti [žáci] to umí. U devťáků v Raduze to není, devťáci to nezvládnou.“

Респонденты подчеркивают, что они точно придерживаются тем и текстов учебников, в том числе и при обучении фразам вежливости. Это наглядно подтверждает высказывание Учителя С. При обучении русскому языку учащихся шестого класса учитель использует учебник „Поехали“ (Žofková, H., Eibenová, K., Liptáková, Z., Šaroch, J.), в котором акцентируется внимание на отдельных фразах вежливости. Эти фразы ученики целенаправленно изучают и, согласно утверждению учителя, умеют использовать в речи. При обучении русскому языку учащихся девятого класса тот же учитель использует другой учебник – „Радуга по-новому“ (Jelínek, Alexejeva, Hříbková, Žofková, 2007), в котором не выделяются фразы вежливости в качестве отдельной темы, таким образом, учащиеся их не усваивают и, по мнению учителя, правильно и адекватно употреблять не могут.

- 2) У учителей возникают сомнения в собственном уровне социалингвистической компетенции.

Термин социалингвистическая компетенция респонденты не знают. На вопрос, смогли бы они вежливо общаться с носителем языка, были получены следующие ответы:

Учитель А: „Asi tak padesát na padesát. Něco určitě ano.“

Учитель В: „...snad, doufám, že bych to nějak ukecala, ale tak jako asi půl napůl.“

Учитель С: „Něco bych asi zvládla jako, nevím... Tak takovéto prosím vás, omluvte mě, nevíte... tak to bych zvládla, ale nevím jako co ještě by tam do toho tak mohlo patřit, jestli bych teda uměla nebo ne.“

Все респонденты выражают неуверенность в собственной социалингвистической компетенции, в частности, в аспекте соблюдения речевого этикета, связанном с употреблением фраз вежливости при общении с носителями языка. При этом сами оценивают способность реализации вежливости примерно на пятьдесят процентов.

- 3) На обучение фразам вежливости оказывают влияние собственные социокультурные факторы учителей.

По утверждениям респондентов весьма проблематичным для них является обучение учащихся способам обращения к учителю. Основная трудность, по их мнению, состоит в том, что в русскоязычной среде не приняты обращения к учителю, которые соответствуют чешским обращениям *paní učitelko* и *pane učiteli*. Респондентам известно, что в русскоязычной среде к учителю необходимо обращаться по имени и отчеству, однако в процессе обучения русскому языку такому виду обращения к себе со стороны учеников они не обучают и даже его избегают. Один из респондентов подобный способ обращения к себе воспринимает как невежливый, поскольку при этом ученик должен был бы произнести имя учителя:

Учитель А: „Mám s tím problém už řadu let. Nechci, aby mně říkali Martina Ivanovna [pseudonym] ... Nevím, aby mi nezačali tykat asi... Protože tam je to Martina prostě“

Однако все респонденты при этом утверждают, что подобный вид обращения для них бы не был проблематичным при общении с носителем языка.

- 4) Учителя не обращают внимания на ошибки учащихся в использовании фраз вежливости.

Респонденты подчеркивают, что при обучении русскому языку основное внимание направлено на овладение тематической лексикой, соответствующей отдельным тематическим округам, которые представлены в используемом учебнике. Фразы вежливости изучаются исключительно в контексте тем, кроме фраз приветствия и прощания, которые ученики усваивают на первых уроках русского языка, как утверждают респонденты. При выполнении упражнений респонденты обращают внимания на конкретные изучаемые на тот момент лингвистические аспекты (лексические и грамматические); при этом ошибкам в употреблении фраз вежливости внимание практически не уделяют.

Учитель А: „Asi bych opravila tu [chybu v tematické slovní zásobě]... Jestli je nějaké dané téma a to mě tam zajímá, tak opravím to, co je jakoby podstatnější.“

Учитель С: „...nenapadlo mě to [chyby v použití zdvořilostních výrazů] vůbec opravovat“.

- 5) Согласно утверждениям респондентов фразы вежливости, изучаемые на уроках русского языка, соответствуют требованиям, представленным в курикулумных документах европейской и чешской политики языкового образования – „Общеввропейских языковых компетенциях: изучении, обучении, оценке“ (SERRJ, 2002) и Общеобразовательной программе (RVP ZV, 2017).

В качестве примеров фраз вежливости, обучению которых уделяется внимание, респонденты приводят следующие: *здравствуй(те), добрый день, до свидания, как дела, пока, извини, спасибо, пожалуйста, спокойной ночи, приятного аппетита, поздравляю с днём рождения* и некоторые другие, соответствующие нормам вежливости при приветствии, прощании, просьбе, извинении, проявлении „позитивной“ и „негативной“ вежливости (Brown, Levinson, 1990).

При анализе ответов на вопрос, как респонденты характеризуют способность своих учеников адекватно использовать фразы вежливости в коммуникативных ситуациях приветствия, прощания, извинения, обращения к учителю и поздравления с праздником были получены следующие результаты.

По мнению респондентов, использование фраз вежливости при приветствии и прощании для их учеников бы не было проблематичным:

Учитель В: „Myslím si, že zdravstvýíte, do svídání to by mohli dát. Pozdravy a loučení se – to dají.“

Респонденты считают, что в ситуации извинения ученики бы смогли употребить необходимые фразы вежливости, однако с меньшей уверенностью:

Учитель А: „To už trošku zaváhají... to omluvení. Jestli použijí ten správný tvar. Protože ho třeba nepoužíváme každou tu hodinu. A teď záleží, jak má dobrou paměť, že si to vybaví.“

Учитель В: „Извините – to z nich vyleze, извините – to dají.“

Учитель С: „...takové to извините by možná zvládli.“

Решение ситуации обращения к учителю, с точки зрения респондентов, было бы проблематичным:

Учитель В: „To oslovení... tak to je horší... Dejme tomu sedmdesát pět procent.“

Учитель С: „Oslovit... Tam už to bude horší, možná by se i zasekli.“

Респонденты сомневаются в способности их учеников адекватно и правильно использовать необходимые средства вежливости в ситуации поздравления с праздником:

Учитель А: „To jsme jenom psali. Nechtěla jsem po nich, aby to uměli říct. Ale u těch situacích ví, co jsme psali. U těch situací blahopřání... k novému roku a tak dale. Ale to by měli problem si vzpomenout, jak se to řekne pozdravljau.“

Учитель В: „To jsme brali asi před půlrokem. Jestli si to pamatuji ted' už to nevím, ale snažili jsme se.“

Учитель С: „K narozeninám si myslím, že by zvládli. Možná by to nějak zkomolili тебя...тебе, ale asi by jako bylo k pochopení.“

В процессе интервью респонденты часто уклонялись от прямых ответов на вопросы, касающиеся обучения фразам вежливости, либо в своих ответах отклонялись от темы речевой вежливости. Примером может быть диалог, который возник при ответе на вопрос, смогли бы учащиеся, по мнению респондента, вежливо решить ситуацию, связанную с просьбой:

Исследователь: Zdá se vám, že by žáci zvládli zdvořile poprosit, třeba: „půjč mi, prosím, sešit“?

Учитель: Slovíčko „půjč“ jsme nedělali, ale vzhledem k tomu, že to tam někde bylo, tak ho zavedu (((smích))) A je pravda, že já jsem se slovíčko „půjč“ naučila vloni. Protože jsme se vždycky učili vzít na prokam a to má jiný význam, než půjč. Myslím si, že já jsem si v životě od nikoho nic nepůjčovala.

Исследователь: Ve významu půjčit se často používá дай. Například, дай мне, пожалуйста, книгу, тетрадь, ручку. Když chcete zdvořile poprosit.

Учитель: Ale to slovíčko půjčit je одолжить?

Исследователь: Ano, to také. Ale, například, když jde o peníze. Jinak běžně – дай, пожалуйста.

Учитель: Aha, tak jsem v životě neslyšela

Респондент прямо на вопрос не отвечает, пытается выяснить случаи употребления и перевода слова *půjčit*, отступает от контекста просьбы, не уделяет внимание аспекту вежливости в конкретной ситуации. Подобное было отмечено и у остальных респондентов.

В целом обучение фразам вежливости в рамках в процессе обучения русскому языку в основной школе респонденты воспринимают неоднозначно:

Учитель А: „Tak důležité to určitě je.“

Учитель В: „S těmi zdvořilostními... to už si myslím je na základce trošku navíc.“

Один из респондентов считает обучение фразам вежливости важной составляющей процесса преподавания русского языка, другой не считает это необходимым в рамках предмета „Русский язык“ в основной школе, третий респондент не дал ответ на данный вопрос.

Заклучение

Неотъемлемой частью процесса формирования социолингвистической компетенции как составной части коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку является обучение фразам вежливости, усвоение которых позволит учащимся вести общение на целевом языке в соответствии с существующими социально-принятыми нормами. В соответствии с требованиями к обучению русскому языку в основных школах Чешской Республики, предъявляемыми Общеобразовательной программой основного образования, учащиеся должны уметь реализовать речевую вежливость в коммуникативных ситуациях. В частности предполагается умение адекватно и правильно употребить фразы вежливости при приветствии, прощании, просьбе, благодарности и т.п.

Целью представленного в статье исследования было определить отношение учителей русского языка к проблематике формирования социолингвистической компетенции, в частности, к проблематике обучения фразам вежливости. В качественном исследовании приняли участие три учителя русского языка, с которыми было проведено полуструктурированное интервью. Была произведена транскрипция аудиозаписей интервью, полученные тексты были проанализированы. В результате качественного анализа было определено, что отношение со стороны респондентов к проблематике обучения фразам вежливости неоднозначно. Были высказаны мнения как о необходимости включения данных фраз в процесс обучения русскому языку, так и о том, что подобные фразы излишни для усвоения их учащимися основных школ. Как утверждают респонденты, обучение фразам вежливости проводится в основном в контексте изучаемых тем на основе учебника. При контроле усвоения тематической лексики респонденты акцентируют внимание на лексических и грамматических аспектах, при этом ошибки в употреблении фраз вежливости не считают существенными. Согласно

утверждениям респондентов, фразы вежливости, которые изучаются на уроках русского языка, соответствуют требованиям, сформулированным в основных документах образовательной политики ЕС и ЧР (SERRJ, 2002; RVP ZV, 2017). Наиболее успешно, с точки зрения респондентов, усваиваются фразы вежливости, используемые при приветствии и прощании; трудности в усвоении связаны с использованием вежливого обращения к собеседнику в ситуациях формального общения. В ходе интервью респонденты часто избегали прямых ответов на вопросы, касающихся обучения фразам вежливости и в своих ответах отклонялись от тематики речевой вежливости. В результате анализа данных проведенного исследования выяснилось, что обучение фразам вежливости и, как следствие, формирование социолингвистической компетенции при изучении русского языка в основных школах по мнению респондентов имеют второстепенное значение.

В качестве последующих действий с целью изучения проблематики обучения речевой вежливости планируется увеличение количества респондентов-учителей; анализ представленных в учебниках фраз вежливости; тестирование учащихся основных школ, направленное на определение и способности адекватно и правильно употреблять фразы вежливости в коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

- BACHMAN, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, P., LEVINSON, S. 1990. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Studies in Interactional Sociolinguistics, 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and assessing interkultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M., SWAIN, M. 1981. A theoretical Framework for communicative competence. In: PALMER, A., GROOT, P. & TROSPER, G. (Eds.) *The construct validation of test of communicative competence*, s. 1 – 36. Washington D. C.: Georgetown University.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z, THURREL, S. 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), s. 5 – 35. Los-Angeles: University of California.

- HEDGE, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- JELÍNEK, S., ALEXEJEVA L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. 2007. *Raduga po-novomu 1. Učebnice*. Praha: Fraus.
- MILES, M. B., HUBERMAN, M. A., SALDANA, J. 2014. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2017. Praha: MŠMT.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ)*. 2001. Praha: MŠMT.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- VAN EK, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- ŽOFKOVÁ, H., EIBENOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, Z., ŠAROCH, J. 2002. *Pojechali 1. Ruština pro základní školy. Učebnice*. Praha: SPL – ALBRA.
- АЗИМОВ Э. Г., ЦУКИН А. Н. 2009. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР.
- ГАЛЬСКОВА Н. Д., ГЕЗ Н. И. 2006. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие*. Москва: Академия.

Kontakt:

Mgr. Janina Krejčí
Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatury
Poříčí 7/9, 603 00 Brno
Česká republika
Email: janina.krejci@ped.muni.cz

**DO YOU HEAR ME?
EFFECTS OF ATTENTION ON COGNITION
IN THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT**

ZUZANA LUCKAY MIHALCINOVA

Abstract

When we speak, teach or lecture we assume that the other side listens, pays attention. Is it always so? How do we pay attention when spoken to? To what degree is our mind present during communication and how does it work? What affects focus or lack of it? In the higher education environment students do a lot of passive intake but how much of what is taught do they really take in. And to ask a more productive question: How can we enhance our own and our students' attention span. I explore aspects of attention, the role of affect in attention, social media use and supposed lack of focus and discuss the possibilities for improvement.

Key words: attention, cognition, affect, higher education.

Abstrakt

Ked' rozprávame, učíme alebo prednášame domnievame sa, že nás počúvajú, že je nám venovaná pozornosť. Ale je tak vždy? Ako dávame pozor keď, sa k nám hovorí? Do akej mieri je prítomná naša myseľ pri komunikácii a ako funguje? Čo ovplyvňuje pozornosť? Vo vysokoškolskom prostredí študenti prijímajú veľké množstvo informácii pasívne. Koľko z toho naozaj prijímú? A ešte produktívnejšou otázkou je: ako môžeme študentom vylepšiť pozornosť? Tento článok skúma aspekty pozornosti, rolu afektu na pozornosti, vplyv sociálnych médií na pozornosť a zahŕňa možnosti na zlepšenie.

Kľúčové slová: pozornosť, kognícia, afekt, vysokoškolské vzdelávanie.

Introduction

How often does it happen to us that we are talking to someone and they do not hear us? They may not react to the question, or they may have a blank moment and not even notice that we have spoken to them. In a situation like that something has gone wrong somewhere along the classic communication model: where, one person encodes and utters the output which the receiver detects, decodes and comprehends.

Many variables come into play in the communication process. Obtrusive factors can occur any time and become barriers. From all the barriers of communication this paper focuses on the personal aspects of process barriers, specifically on the receiver. The paper explores the possible reasons why the info hasn't 'landed'. It explores when and how the input becomes (or doesn't) intake at the receiving end of the cognition process.

The simplest explanation of why we do not hear what is said, why the input doesn't become intake is that the receiver is *not paying attention*. From which it would follow that when the receiver is paying attention she takes it in. Yet, empirical evidence suggests the contrary. Not everybody who is paying attention takes in the info. Attention does not automatically lead to intake. But intake probably can not happen without attention. The paper explores the role of attention in the cognition process, as the title suggests, the effects of attention on cognition. It provides an overview of some less immediately obvious aspects of attention in the higher education environment.

Meaning and role of attention

Attention has a direct effect on cognition as its prerequisite. Still, it remains a complex process. Firstly it is important to clarify that attention is not a stagnant phenomenon or stage we reach but an ongoing process, part of consciousness, which is very complex. Psychologist Michael Posner claims that the speed of attention science has accelerated in the past decade. In the second edition of his latest book he divides attention science into admittedly overlapping areas of major trends: 1. cognitive science 2. neuro-imaging 3. neuroscience. (Posner 2012:1). Neural imaging and fMRI scans speed up the progress of attention research. The scans show that different parts of the brain are simultaneously involved in attention processes. We can safely state that attention is non-finite and unstable.

Research in neuroscience defines attention as *"the core cognitive system that mediates our active search for information – whether information is sought for a foreseeable, well-practiced action or in a more open-ended, exploratory fashion"* (Gottlieb, 2012, p. 292). We could say that the active search for information is when we are taking in with the aim to comprehend. We choose, select, to pay attention.

Attention however does not equal awareness. Awareness is always turned on when we are awake but it changes intensity. When we concentrate we have heightened awareness. Yet when we are aware with low intensity we merely notice things, we are aware of their presence but we do not necessarily understand them. In the framework of consciousness Posner explains the differences between *alertness, selection or orienting toward stimuli*

and *conscious processing* (1994). In the following, selection or orienting toward stimuli will be referred to as 'selective attention' and conscious processing as 'comprehension'.

The role of attention in the higher education environment

In a higher education environment attention has a specific role. All humans need and use attention all our lives but it comes to the fore in a purpose-aimed learning environment, schools, universities etc. We need selective attention to pay attention on the lessons for hours on end, often to information which we think is irrelevant.

Higher education usually involves adults, and in Slovakia in full time courses mainly adolescence. The term 'adolescence' may be problematic as it encompasses such a wide age group but neural research teaches us that brains are still in development in the early twenties. We can not ignore the proof from neuroscience that the development of the prefrontal cortex responsible for, amongst other things, decision making continues to develop up to the age of 25. Moreover, *"one of the key goals of the pre-frontal cortex is to become skilled at reconciling internal emotional states with the demands of external reality"* (Griffin, 2017, p. 2). Therefore we could argue that our university students, specially first and second year students are pre-occupied or partially occupied by maintaining an affective equilibrium, which in turn leaves them less space for paying attention to the cognitive tasks.

Controlling emotions is a crucial part of social behaviour and students have to exercise self- control in the public space of the class, which is arguably more demanding at the vulnerable age of the early twenties. Since "self-control requires attention and effort" (Kahneman: 41) and even more so in the specific age group, it follows that paying attention is more challenging for first and second year students.

In higher education students are expected to acquire knowledge and skills, ability to comprehend and work with scientific material and produce scientific analyses which, at the technical university especially must be applicable in practice. In order to do so successfully a combination of approaches are necessary. University students need to consciously perform cognitive tasks, comprehend, analyse and apply knowledge. This can only be done by paying attention.

Various aspects of attention are involved in the university students' cognitive processes. One involves selective attention (or working memory, which have been considered as overlapping (Gazzaley, Nobre, 2012, p. 129). The other involves conscious processing and *understanding* involving complex evaluation, which however is not yet fully developed in adolescen-

ce. So we could conclude that students in their early twenties are doubly challenged in their ability to consciously process or successfully evaluate the importance of information in order to target attention.

Challenges to selective attention – distraction and social media

Selective attention requires the inhibition of lures and staying focused on a certain task. Taking individual differences into consideration still affective psychology seems to agree that cognitive control and emotional control develop in adolescence when the *social context* is a "*primary arena in which adolescents exhibit strong affective reactions*" (Somerville 2018, p. 360). The university students are immersed in two social contexts, the real temporal room and the social platforms in cyberspace via their smartphones. The cyber social contexts are much more affectively rewarding, emotionally charged then e.g. language learning and as such require, for some immense, effort to ignore.

Social media are alluring because of the instantaneous emotional gratification they provide virtually endlessly with minimal input or effort exertion. Media scholar Susana Paasonen quotes Crary "*there will always be something online more informative, surprising, funny, diverting, impressive than anything in one's immediate actual circumstances*" (Crary, 2013, p. 59). And generation Z are well-aware of that although it could be speculated that precisely because of the longevity of existence of social media many people have either become disillusioned by it or have learnt to adjust to its allures. From a socio-economic perspective attention translates to money. Paasonen aptly connects the attention distraction process to a capitalist market fighting for our attention. In this logic the consumer good is replaced by time. The real commodity is people's time, which they spend on browsing, checking social media. While doing so they are loading the valets of cyber machinery. "*The capturing of attention has been, for the past decade and more, a key focus and goal in the social media economy of clicks, visits, likes, and shares.*" (Paasonen) People do this benevolently, without having to be nudged and adolescents are debatably also less aware of the limitations of time. Economic value is created by the amount of time people spend on observing them, hence the quality of the products is more and more alluring as it promises immediate gratification.

Still, having the phone around can have beneficial effects on the emotional equilibrium of the student as with a quick note they can for example reassure their social position or status on the social media which can have a reassuring function because links between feelings of confidence and feelings of certainty have been shown by research (Clore and Schiller, 2018, p. 542). With this in mind we can say that for some students ha-

ving the smart phone handy is emotionally so reassuring that the opposite may have a more distractive effect. It is more beneficial to let an individual use her phone when she wants to for a short period of time rather than point it out loudly and distract the whole group for students by the emotional pressure of restriction. The effect of banning, restricting and other negative impulses initiated by the instructor may have a worse effect on the attention of the students.

Higher level of attention – comprehension and meaning making in language acquisition

In the process of transforming the input to intake we are cognizing or comprehending. Understanding and comprehension involve a high level of awareness and attention with focused intention. We cannot sustain it for hours on end but with a clear intent we can decide what we pay attention to and consciously influence our selective attention.

When paying attention with an aim to comprehend we also need to *care*. If we don't care, we are not motivated to pay attention. So there is a strong affective element in the understanding process. Widely accepted motivation researcher, Zoltán Dörnyei, shares this view and holds John Schuman neurobiological perspectives as crucial in the second language acquisition processes. Schumans *stimulus appraisal* model claims that emotions determine the behavioural response and as such language acquisition is emotionally driven (Dörnyei, 2001, p. 61). Emotional involvement is prerequisite for motivation and effort exertion. Attention is a neural and physiological process in which we can deliberately focus our senses to analyse external stimuli. The neural correlates of perception can be consciously activated, we can activate our sense – hearing, seeing etc. to perceive, and when we do, we are actually paying attention. But in order to *comprehend* we have to activate a meaning making cognitive process, which involves evaluation. In the famous Bill van Patten logic of language acquisition the brain focuses on meaning rather than form. In his rationalization we basically should not be explaining language forms, abstract grammar as in the traditional approach of SLA. Pattern explanation – grammar rule, and then examples because the brain looks for meaning first. For example students on lower levels of EFL will not discern morphologically smaller meaning carriers like preposition but focus on nouns and verbs. And only once a higher level of language comprehension is achieved they can focus on the smaller meaning carriers. In the logic of van Patten attention would be focused on a search for meaningful units of language. This theory is observable with some lower level EFL student. It is important to mention the biological aspects of attention. The physiological needs, which are integral

parts of attention, should not to be taken lightly. Lack of sleep and being hungry significantly hinders our ability to focus. Research has started proving the importance of sugar levels decades ago and new research confirms and further asserts the role of not only sugar levels (as all food is more or less sugar for the body) but also food rich in nutrients. These external factors are important for cognition to function desirable. University students often have irregular eating patterns and lack of sufficient amounts of sleep. Lack of sufficient rest and/or insufficient nutrition impairs proper brain functioning and annihilates the relevance of the above described arguments e.g. affective as they presume a fully conscious and alert state.

Facilitation of comprehension

Language learning is specific also because it needs ongoing practice yet with less tangible immediate rewards. Yet the rich yield of the practice effect is undeniable. Practice in the attention framework is perhaps best achieved when various cognitive functions are purposefully involved, which is what language lessons usually contain serving the various senses, auditory and visual as well as the need for emotional involvement. However, what are often considered 'dynamic lessons' may in effect lead to less attention as they over stimulate the senses or distract. The brain needs time and facilitation of the learning process, which essentially what higher education serves as its purpose rather than entertainment. Since attention goes on in the brain student who 'just sit in the room' are not necessarily not paying attention as the rich field of attention research teaches us. Seemingly passive tasks such as reading and listening have an important role in the learning process. The role of self-motivation and self-learning, individual and independent exploration is the major form of cognitive processes at university, which the first and second year students have to get use to. These independent and selective subjective processes are facilitated, much in the sense of Ushioda's theories in SLA. We could not function without attention and we couldn't learn and explore, which surely is the aim of all university environment.

Conclusion

Attention science is a growing field, which has interesting implication to consider in the higher education environment from a cognitive perspective. Further research would be beneficial with focus on some findings, especially the role of affective stimuli. This paper provided an overview of the role of attention in higher education where often the emotional needs of the students are not considered yet they provide a clue to the attention deficit which seems to occur. The role of social media and smart phone use arguably an outlet of affective urges, which could be further explored and

much research is being done on. The role of the instructor as facilitator being more beneficial in a higher education environment was also highlighted here.

REFERENCES

CLORE, G. L., SCHILLER, J. A. 2018. New Light on the Affect-Cognition Connection. In: BARRET, L. F., LEWIS, M., HAVILNAD-JONES, J. M. (Eds.) 2018. *Handbook of Emotions* 4th edition London: Guildford Press, pp. 532 – 546.

CRARY, J. 2013. *Late capitalism and the ends of sleep*. London: Verso.

DÖRNYEI, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson.

GAZZALEY, A. NOBRE, A. C. 2012. Top-down modulation: bridging selective attention and working memory. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (2), pp. 129 – 135.

GRIFFIN, A. 2017. Adolescent Neurological Development and Implications for Health and Well-Being. In: *Healthcare*, 5, 62.

GOTTLIEB, J. 2012. Attention, Learning, and the Value of Information. In: *Neuron* 76, October 18, pp. 281 – 295.

KAHNEMAN, D. 2012. *Thinking, Fast and Slow*. London: Pinguin.

PAASONEN, S. 2016. *Fickle focus: Distraction, affect and the production of value in social media*. Available at: <<https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/6949/5629>>. Date accessed: 17 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.5210/fm.v21i10.6949>.

POSNER, MICHAEL. 1994. Attention: The mechanism of consciousness. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 91 (16), pp. 398 – 403.

POSNER, M. (Ed.) 2012. *Cognitive Neuroscience of Attention*. 2nd edition. New York: Guildford Press.

SCHMIDT, R. (Ed.) 1995. *Attention and awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Kontakt:

Mgr. Zuzana Luckay Mihalcinova, PhD.

Technická Univerzita v Košiciach, Katedra jazykov

Vysokoškolská 4, 040 11 Košice

Email: zuzana.mihalcinova@tuke.sk

METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING OF ESP LEARNERS*LUCIA MICHALEKOVÁ, SANDRA KLINK***Abstract**

Incorporation of learning strategies into the learning process plays an important role in the field of EFL/ESL. However, there is still a lack of information on impact of learning strategies on progress of ESP learners. This paper aims at describing the results of metacognitive strategies instruction and training of ESP learners with higher education in Economics. The research focuses on exploration how intentional instruction and training on several metacognitive learning strategies influence the ESP learners' reading skills development. The quasi-experimental research was based on descriptive analysis of both total and partial scores gained by experimental and control group participants in pre- and post-training tests.

Keywords: Language, learning, strategies, ESP, metacognition.

Abstrakt

Začlenenie efektívnych stratégií učenia sa do učebného procesu je dôležitou súčasťou výučby angličtiny ako cudzieho jazyka. Aj napriek preukázaným pozitívnym vplyvom týchto stratégií na progres v učení sa cudzieho jazyka na strane študenta, zaznamenávame absenciu údajov o ich vplyve na učenie sa odborného cudzieho jazyka. Z tohto dôvodu je tento článok zameraný na popísanie výsledkov začlenenia tréningu metakognitívnych stratégií do procesu výučby odborného cudzieho jazyka pre študentov vysokoškolského štúdia v oblasti Ekonómie. Výskum bol zameraný na preskúmanie vplyvu tréningu niekoľkých metakognitívnych stratégií učenia sa na rozvoj a zlepšovanie čitateľských zručností vysokoškolských študentov pri učení sa odborného cudzieho jazyka. Celkové a čiastkové výsledky kvázi-experimentálneho výskumu, získaných na základe testov na rozvoj čitateľských zručností v experimentálnej a kontrolnej skupine, boli spracované pomocou deskriptívnej analýzy dát.

Kľúčové slová: Stratégie učenia sa cudzích jazykov, ESP, metakognícia.

Introduction

As foreign language teachers, who have been teaching the English language at secondary and tertiary levels of education for several years, we have noticed that foreign language learners often face many learning prob-

lems when they start studying English for specific purposes (ESP) at a university or establishment of higher education. Based on our experience and discussions throughout lessons with the English language learners, many foreign language learners often face problems with an inefficient or inappropriate use of learning strategies even after finishing their secondary education. They often ask for advice or help how to deal with their specific problems, how to overcome their limitations or enhance their language skills. Therefore we decided to incorporate several metacognitive learning strategies into the content of the ESP course aimed at banking and finance terminology. This paper aims at describing how intentional instruction and training of several metacognitive learning strategies influence the learners' reading skills development in the field of ESP.

Language learning strategy instruction

Students have various learning styles, learning and teaching preferences; however, there are still no universal learning strategies or procedures to achieve predetermined learning goals. While a set of particular learning strategies can be effective for one group of learners, the same set of learning strategies can be inefficient or even counterproductive with another group of foreign language learners. According to Brown (2006, p. 7-8), learning can be defined as gaining knowledge of particular subject or skill; and teaching is characterised as guiding the learners in their study process or as an activity of a teacher to show, help or give instructions how to learn or do something. Considering these two well-established definitions, it is obvious that one of main duties which teachers, trainers or educators should carry out is to involve a large variety of teaching resources and material in order to meet different learning styles, personal skills and characteristics of learners.

Language learning strategies (LLS) have been defined broadly by many scholars and researchers (for example Rubin, Wenden, 1987; Weinstein, Mayer, 1983; O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1996; Richards, Schmidt, 2010). However, academic authorities have still not reached any compromise on a comprehensive definition of this issue so far. Moreover, language learning strategies and their impact on the learning process have been discussed in more details mostly in the realm of English as foreign or second language (Yang, 1999; Chamot, 2004; Hong-Nam, Leavell, 2006; Vlčková, 2005; Žitňanská, 2012).

There is a lack of research on learning strategies, if any, in the field of ESP, careful investigation on this issue could lead to both improving ESP learners' language proficiency and enhancing the effectivity of their learning process. Furthermore, it could provide information and relevant data in

this field since the English language is generally considered as one of the most important languages for global business communication. Hence, we decided to incorporate several learning strategies, especially metacognitive ones, into the content of the ESP course which is taught at the Faculty of Economics of the Technical University of Košice. The aim of the research was to investigate how intentional instruction on metacognitive learning strategies influences the learning process of ESP learners.

Research design

As there are many various taxonomies of learning strategies (Rubin, 1975; 1987; Dansereau, 1978; 1985; Oxford, 1990; O'Malley, Chamot, 1990; Chamot, 2009), the investigation was based upon Oxford's (1990) classification of metacognitive learning strategies. A quasi-experimental design of the research was applied in order to determine the efficiency of metacognitive learning strategy instruction and training on experimental group performance. It was based on descriptive analysis of both total and partial scores gained by experimental and control group participants in pre- and post- training tests.

The intervention was focused on involving the metacognitive learning strategies instruction and training on reading skills development into the ESP course content. The two research tools were applied. Firstly, the ESP course participants were exposed to the metacognitive learning strategies instruction and training. Secondly, they took two tests on reading comprehension. First test was administered before the instruction and the training and the second one was administered after the intervention. The experimental group participants were trained in the suggested program on some metacognitive learning strategies, proposed by Oxford (1990), which were applied to some reading comprehension tasks.

The metacognitive learning strategies instruction was designed in accordance with Oxford's (1990) recommendations. It was crucial to plan the language learning strategies training accordingly for the experimental group. With respect to a time limitation of ESP courses which are closely related to the semester duration, the training was designed in form of 'One-time strategy training' (Oxford, 1990) that consisted of three theoretical and three practical sessions. 'One-time strategy training' (ibid.) is based on learning and practicing one or several strategies which are applied to language tasks that are part of the regular learning program. Learners learn how and when to use a particular learning strategy and how to evaluate its effectiveness in relation with learners' accomplishment of the task. This type of training is aimed at achieving specific learning goals and it can be applied to teach the learners particular strategies to achieve the goals more

effectively. The metacognitive learning strategies were presented and explained to the participants during the theoretical sessions and then they were practiced on several selected tasks on reading comprehension.

Setting, participants and procedure of the research

Pre- and post-training tests on reading comprehension were designed to suit the ESP course content. The results of both tests were analysed properly in order to examine and evaluate the success of the quasi-experimental design of the ESP course. The quasi-experimental design of the ESP course content was applied in order to both raise metacognitive awareness of the ESP learners and to train them how to use these strategies properly. It resulted in creating a file of reading comprehension activities which were adapted to a particular metacognitive learning strategy.

The research participants were students of The Faculty of Economics (EkF) of the Technical University of Košice (TUKE). The investigation was conducted during the ESP courses during the winter semester 2018/2019 (herein the semester) and non-random sampling procedure was applied. All the participants were selected from the second-year students studying at EkF because they had been studying the English language at least 1 semester in the ESP courses before the investigation began. The research participants were assigned to one experimental (EkF-exp) and one control (EkF-cont) group. Each group included male and female students. The EkF-exp group included 14 female and 2 male participants (16 in total), while EkF-cont group included 11 female and 3 male participants (14 in total). All subjects participated voluntarily in the investigation; therefore, the numbers of participants in the control and experimental groups are not the same. In order to ensure all participants' anonymity, a coding system was used.

Table 1 represents the schedule and the content of the lectures on metacognitive learning strategies. The training consisted of seven 90-minute sessions organized once a week. The design and the content of the metacognitive learning strategies instruction and training were adapted to the ESP course content.

In the first week of the semester all the research participants from experimental group were informed about the metacognitive learning strategies instruction and training. They were given detailed information about the pre- and the post-tests on reading comprehension development; moreover, the experimental group participants were informed about the procedure of the training and the content of both all the theoretical and the practice sessions. In the second week of the semester, the participants of experimental and control group took pre-reading comprehension test (hereinafter

pre-test) in order to gain quantitative data that are necessary for further analysis. The post-reading comprehension test (hereinafter post-test) was administered after completing the training on metacognitive learning strategies by participants of the two experimental groups in the tenth week of the winter semester 2018/2019. Both tests were designed according to the ESP course curriculum requirements.

On the basis of Oxford's classification (1990), the metacognitive learning strategies are divided into three groups which contain several individual strategies, as shown in Table 1 below. For this reason, the training program was divided into three parts containing theoretical sessions and practical applications of chosen metacognitive learning strategies.

Within each theoretical session, a particular group of metacognitive learning strategies was presented and described to the participants of the experimental group. They were given examples and shown how to properly apply individual strategies. As the training aimed to enhance the reading comprehension, not all metacognitive learning strategies were further applied in the practical sessions. During each practical application, participants were trying to apply some of the strategies that had been presented to them before. In the last review and evaluation session, the participants discussed their attitudes to the metacognitive learning strategies instruction.

Table 1 Scheduling and content of metacognitive learning strategy training

Date	Content of the training on metacognitive learning strategies
Week 3	1st theoretical session A. Centering your learning · Overviewing and linking with already known material · Paying attention · Delaying speech production to focus on listening
Week 4	Practice 1 · Overviewing and linking with already known material · Paying attention
Week 5	2nd theoretical session B. Arranging and planning your learning · Finding out about language learning · Organizing · Setting goals and objectives

	· Identifying the purpose of a language task- purposeful reading · Planning for a language task · Seeking practice opportunities
Week 6	Practice 2 · Organizing · Setting goals and objectives · Identifying the purpose of a language task- purposeful reading · Planning for a language task
Week 7	3rd theoretical session C. Evaluating your learning · Self-monitoring · Self-evaluating
Week 8	Practice 3 · Self-monitoring · Self-evaluating
Week 9	Review and evaluation of metacognitive learning strategies training · discussion with participants of training about their views on training

The research participants from the experimental group (EkF-exp) completed pre- and post-tests on reading comprehension. All members of the experimental group underwent metacognitive learning strategies training. The control group research participants participated on pre- and post-tests without any intervention on metacognitive learning strategies. The administration of all the tests in the experimental and the control groups lasted 20-25 minutes and research participants could reach up to 20 points as a maximum score (1 point per 1 correct answer). The aim of this part of the research was to investigate whether the short-term instruction and the training on metacognitive learning strategies would lead to an improvement of the ESP learner's reading comprehension skills and achieving higher post-test results.

The data processing is based on a comparative analysis of total scores in the pre- and post-tests reached by all research participants in the experimental and the control groups. The sub-scores of individual tasks in the pre- and post-tests are analysed as well. The central focus of the comparative analysis is placed on assessing whether the experimental group participants reach higher scores in the post- test when compared with the

results of the pre-test. Another intention of the investigation was to determine the differences in the pre- and the post-test results between the control group and the experimental group in their total scores. Finally, it was aimed at identifying those reading comprehension tasks where experimental group reached the highest and the lowest scores in the pre- and the post-training tests.

In order to illustrate the process of experimental metacognitive learning strategies training the two examples of metacognitive learning strategy applications is provided in this part as well. The use of these metacognitive learning strategies is implemented into the content of the ESP course participated by the students studying at the Faculty of Economics. The strategy 'Overviewing and linking with already known material' (Oxford, 1990) attempts to outline fundamental knowledge, concepts or principles that should be already known to the learners from their background knowledge or professional subjects they have already passed in their mother tongue. At the beginning of the task, learners try to recognize the central theme and retrieve important vocabulary that is necessary to perform the task successfully. The teacher can help the learners to make important associations and to pre-teach the vocabulary which will occur in the task. The strategy was practised with both experimental groups.

In the case of EkF experimental group, the strategy was applied in Unit 5 dealing with loans and credit (Mackenzie 2008, p. 28 – 31). In the reading task called 'Banks and bonds' (ibid.), students are required to read two short texts, answer three questions, create and use collocations in the sentences. As these texts are often considered by students as highly demanding or difficult because they have most of professional subjects on finance and banking later, it is important to motivate them accordingly. Moreover, it is important to show them that they already have enough knowledge to understand the texts, vocabulary and to accomplish the task successfully.

Another metacognitive learning strategy implemented into this ESP course is 'Identifying the purpose of a language task', which can be applied to all four language skills. In reading comprehension development, it is important to determine the main purpose of a particular task, or why learners should accomplish the task correctly. For learners, it is necessary to make meaningful activities because it enables them to direct their attention and energy accurately. Teachers typically have to face the learners' complaints such as: 'Why should we do such a useless activity?', or 'I will never need it so why should I do it?'. For this reason, the teacher should allow the students to express their hesitation freely; moreover, teachers should explain the purpose of the activity to them before they do the task itself.

Students are not usually experienced enough to anticipate all the situations in which they could possibly apply the knowledge or practice the skills gained by doing particular tasks. It is the role of the teacher to propose various ways and situations in which they could apply such knowledge.

The implementation of this strategy can be illustrated on reading tasks in both experimental groups. In the EkF experimental group, the reading activity is in Unit 9, which deals with 'Central banking' (Mackenzie 2008, p. 46-48). The students are required to read the text about the major functions of the Bank of England (see Figure 1).

Reading: The Bank of England

- 1 A student has made notes during a lecture about the role of the Bank of England. Read them quickly and decide which of the functions listed in the Discussion activity opposite are included in the Bank of England's work, and which are not mentioned.

The Bank of England has two (1) _____ purposes. One is ensuring monetary stability, i.e. having stable prices – low (2) _____ – and consequently confidence in the currency.

The government sets an inflation (3) _____, and the Bank's Monetary Policy Committee tries to meet it by raising or lowering the official interest rate when necessary.

UK banks and building societies have to hold reserves at the Bank. These are (4) _____ at the Bank's official interest rate. If British banks need to borrow short-term funds they do this in the (5) _____ money markets.

The Bank can influence the amount of money and the interest rates in these markets – this is how it implements its monetary (6) _____.

The Bank also deals in the foreign exchange market. It can use the UK's foreign currency and gold reserves to try to influence the exchange rate if needed.

The Bank's other core purpose is to maintain the stability of the financial system. The Bank has to detect and reduce any (7) _____ to financial stability, and make sure the overall system is safe and secure. It monitors and analyses the behaviour of the major participants in the financial system and the wider financial and economic environment, and tries to identify potential risks. A (8) _____ and stable financial system is important, and is also necessary for carrying out monetary policy efficiently.

The Bank's role also includes (9) _____ of payment systems for transactions between individuals, businesses and financial institutions.

The Bank sometimes acts as 'lender of last resort' to financial institutions in difficulty, to prevent panic or a loss of confidence spreading through the whole financial system.

Figure 1 Example of reading activity to practice metacognitive learning strategy in EkF experimental group- 'Identifying the purpose of a language task' – Text 2. Source: Mackenzie (2008, p. 46 – 48).

The students usually have not enough information about foreign currencies and foreign bank systems, it is therefore appropriate to apply 'Overviewing and linking with already known material' (Oxford, 1990) strategy in order to support their capabilities to tackle a task and especially vocabulary which they often consider as difficult. As they passed the examination in Macroeconomics in the previous semester, they should have appropriate background knowledge on monetary policy of state where central or national bank plays a major role. It is useful to support their knowledge in the form of mind maps in which key terms and their mutual relations are highlighted. After such an activity, learners are prepared to overcome their limitations more easily and they tackle the task more successfully.

The reading task consists of several pre- and post-reading activities. In the pre-reading task, learners work with words and their definitions. The target vocabulary is omitted in the text and replaced with gaps that should be filled in by the students. It is useful to let the students suggest the purpose of the pre-reading task. At the beginning, they might feel confused to make their suggestions but later they feel more comfortable and start to anticipate various possibilities, such as widening vocabulary, using synonyms, improving abilities to provide a more detailed explanation or to make intelligent guesses about the meanings of unknown words and collocations. Sometimes, it is useful to provide them with some suggestions as an example. After reading the text and filling the gaps with appropriate terms, they can compare their answers and continue with the following post-reading task, which is aimed at understanding the text and deciding whether the statements, listed in the task, are true or false. Before completing the task, students try to 'Identify the purpose of the task' themselves or with the teacher's help. As a possible rationale they might suggest, for example, developing learners' ability to search effectively for accurate information, training the learners' analytical skills, or enhancing the learners' capabilities to gain global understanding of the context.

Reading: Banks and bonds

1 Read the texts below and then answer the questions on the opposite page.



Finance Glossary
www.finance-glossary.com

Corporate bonds are issued by companies to raise capital. They are an alternative to issuing new shares on the stock market (equity finance) and are a form of debt finance. A bond is basically an IOU (short for 'I owe you') – a promise to pay back your original investment (the 'principal') at a maturity date, plus interest payments (the 'yield' or 'coupon') at regular intervals between now and then. The bond is a tradeable instrument in its own right, which means that you can buy and sell it during its life, and its value will tend to rise and fall as interest rates change.

Thirty or forty years ago, large companies that wanted to borrow money generally got loans from banks. Then they discovered that they could borrow at a lower rate by raising money directly from the public (and from institutional investors like insurance companies and pension funds), by issuing bonds. This process of disintermediation – cutting out the intermediary (the bank) between the borrower and the lenders – is obviously not a good thing for commercial banks. They now have to lend their money to borrowers that are less secure than large corporations.

Companies and financial institutions are given investment ratings, reflecting their financial situation and performance, by ratings companies such as Standard & Poor's and Moody's. The highest rating (AAA or Aaa) is given only to top-quality institutions, with minimal credit risk. Today, only one of these is a bank (Rabobank, in the Netherlands). The only other AAA ratings – and there are very few – belong to large corporations.

On the other hand, companies use investment banks to issue their bonds for them, permitting banks to make money from fees rather than from interest.

Figure 2 Example of reading activity to practice metacognitive learning strategy 'Overviewing and linking with already known material' –Text 2.

Source: Mackenzie (2008, p. 28 – 31).

Results

Table 2 shows a comparison of the total scores reached by the EkF-exp and EkF-cont group participants in the pre- and the post-tests. As can be seen, the numbers of experimental and control group participants are not the same since the pre-test was taken by volunteers only. The EkF exp group participant number 4, who took the pre-test, was not present during the administration of the post-tests, therefore these results were excluded from the analysis. Both groups were given identical task types in both pre- and post-tests.

As shown in Table 2, the EkF-cont group participants reached higher scores on average than EkF-exp group participants in the pre-tests. EkF-cont participants (N=14) reached in total 145 points (median=8.5, mean=10.36) while EkF-exp participants (N=15) reached in total 130 points (median=8.00, mean=8.67). After taking the post-test, EkF-exp group underwent intentional short-term instruction and training on metacognitive learning strategies (hereinafter the instruction and the training) applied on reading comprehension skills improvement in the ESP course, while EkF-

cont group completed the ESP course without any instruction or training on metacognitive learning strategies.

Table 2 Total scores of EkF experimental and EkF control group participants

Ek F-exp	Pre-test	Post-test	Total per participant	Difference	Ek F-cont	Pre-test	Post-test	Total per participant	Difference
1.	7	7	14	0	1.	7	17	24	10
2.	6	9	15	3	2.	16	19	35	3
3.	9	10	19	1	3.	17	13	30	-4
4.	11	---	---	---	4.	9	11	20	2
5.	8	8	16	0	5.	8	8	16	0
6.	8	9	17	1	6.	16	17	33	1
7.	10	14	24	4	7.	17	17	34	0
8.	16	14	30	-2	8.	6	2	8	-4
9.	6	10	16	4	9.	9	10	19	1
10.	12	19	31	7	10.	8	11	19	3
11.	11	13	24	2	11.	8	12	20	4
12.	16	18	34	2	12.	8	17	25	9
13.	9	13	22	4	13.	5	10	15	5
14.	5	11	16	6	14.	11	12	23	1
15.	4	9	13	5					
16.	3	6	9	3					

It was expected that the instruction and the training would result in enhancing the reading comprehension skills of the EkF-exp participants and hence it would lead to achieving higher scores in the post-test. Based on the results from the post-tests (Table 2), one EkF-exp participant got lower results ($\Delta t = -2$), two participants reached the same results (difference= 0 points), and the rest of the group ($N=12$) achieved higher results ranging from 1 to 7 points ($\Delta t=1$ $N=2$, $\Delta t=2$ $N=2$, $\Delta t=3$ $N=2$, $\Delta t=4$ $N=3$, $\Delta t=5$ $N=1$, $\Delta t=6$ $N=1$, $\Delta t=7$ $N=1$). On average, the EkF-exp participants improved their results by mean=2.66 points (in total 40 points more per whole group).

On the other hand, Ekf-cont participants improved their results in the post-tests as well; however, they reached in total 31 points more per whole group when compared to the results of the pre-tests. Two Ekf-cont participants got lower results ($\Delta t= -4$ points for both of them), one partici-

pant had the same results ($\Delta t=0$ points), and the rest of the group gained higher results ranging from 1 to 10 points ($\Delta t=1$ N=3, $\Delta t=2$ N=1, $\Delta t=3$ N=2, $\Delta t=4$ N=1, $\Delta t=5$ N=1, $\Delta t=9$ N=1, $\Delta t=10$ N=1).

With respect to the individual tasks in both tests, the EkF-exp participants increased their results in both sections of the tests. In the first section, the first task was aimed at finding five words or phrases in the text according to their definition in the task. As a whole group, the EkF-exp participants increased their total score in the first task by 38%. The second task focused on classifying the statements as true or false. In this task they improved their results by 73%. In the second section of the tests, however, the improvement of the results was only 6%. Nevertheless, it can be concluded that as a group, the EkF-exp increased their total score by almost 31%.

In the case of the Ekf-cont participants, they reached higher scores in both tasks of the first section. The results from the post-tests were higher by almost 48% in the first task and in the second task they were improved by almost 61%. In the second section of the test, however, the Ekf-cont participants had worse results in the post-test when compared with the results from the pre-test. Their scores were lower by 6% for the whole group. In total, the Ekf-cont group increased their score by 21%.

To sum up, even though the experimental group did not achieve significantly higher results in comparison with the control group, the experimental teaching of the ESP course could be considered as successful. In the case of the EkF-exp group, the results were on average the same as in the EkF-cont group. In general, better results achieved learners with lower pre-test scores therefore it can be assumed that such a training can help the learners with lower English proficiency to enhance their learning and to achieve better learning results. Moreover, the participants of both experimental groups appreciated the instruction and the training in metacognitive learning strategies as presented in the discussion with the volunteers from the experimental group which was the final phase of the research.

Conclusions

The application of metacognitive learning strategies in the realm of foreign or second language education has been the aim of extensive research worldwide. However, it has been focused mostly on improving particular language skills, development of the research tools to measure, for example, the level of metacognitive awareness or monitoring the changes in beliefs about foreign language learning.

Nevertheless, there is a lack of investigation on tracing the changes in foreign language learner's perception about the one's own learning pro-

cess. Many education authorities support the idea that language learning strategies, especially metacognitive ones, should have more significant role not only in the learning process but in the teaching process too. Therefore, it is important to integrate them into a curriculum at each level of education including higher technical education where English is learned in various ESP courses. This is the reason to do research in this field since the beneficial effect of metacognitive learning strategies can be seen not only in increasing the learner's study results but also in supporting the learner's positive attitude towards foreign language learning.

In this paper, the research aim was focused on assessing the success rate in the pre- and the post-tests on reading comprehension of the ESP learners who participated in the quasi-experimental instruction and training on metacognitive learning strategies. One experimental and one control group were created in the ESP courses (EkF-exp and Ekf-cont groups). The experimental group participants received intentional intervention while control group participants took the ESP course without any instruction on metacognitive learning strategies. Both experimental and control groups took pre- and post-training tests on reading comprehension. Moreover, some volunteers from experimental groups participated in discussion with participants of training about their views on training in order to assess whether the ESP learners perceive any improvement in their learning process after participating in the metacognitive learning strategies instruction. Based on the findings from the research, it can be concluded that even though both experimental groups did not achieve significantly higher results when compared with both control groups, the experiment could be considered as successful. The EkF-exp group received slightly higher results in the post-test than in the EkF-cont group participants.

REFERENCES

- BROWN, H. D., 2006. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education Inc.
- CHAMOT, A. U., 2004. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Volume 1., No. 1., p. 14 – 26.
[cit. 2016-09-22] Available online at: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>
- CHAMOT, A. U., 2009. *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Pearson Longman.
- COHEN, A. D., 1996. *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the issues*. Center for Advanced Research on Language Acquisition.

tion. University of Minnesota, Minneapolis. [cit. 2018-01-06] Available online at: <http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>

DANSEREAU, D. F., 1978. The Development of a Learning Strategies Curriculum. In: O'NEILL JR., H. F. 1978. (Ed.) *Learning strategies*. New York. Academic Press. p. 1 – 29.

DANSEREAU, D. F. 1985. Learning Strategy Research. In: SEGAL, J. W., CHIPMAN, S. F., GLASER, R. 2014. *Thinking and Learning Skills*. Volume 1. Routledge.

HONG-NAM, K., LEAVELL, A. 2006. *Language Learning Strategy Use of ESL Students in an Intensive English Learning Context*. Elsevier Ltd. System 34, p. 399 – 415.

MACKENZIE, I., 2008. *English for the Financial Sector. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

RICHARDS, J. C., R. SCHMIDT, 2010. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Fourth Edition. London: Longman. Pearson Education.

RUBIN, J., 1975. What the "Good Language Learner" Can Teach Us'. In: *TESOL Quarterly, Volume 9, p. 41 – 51*.

RUBIN, J. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Ed. by A. Wenden and J. Rubin. Prentice-Hall, International.

VLČKOVÁ K. 2005. *Strategie učení cizímu jazyku. Disertační práce*. Brno: Pedagogická fakulta. [cit. 29.4.2019]. Available online at: https://is.muni.cz/th/renmc/disertace_vlckova_strategie_uceni_cj_2005.pdf

WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. 1983. *The Teaching of Learning Strategies*. Innovation Abstracts, Volume 5, No. 32. [cit. 2018-01-03] Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>

YANG, N. D., 1999. The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. In: *Elsevier Science, SYSTEM 27, p. 515 – 535*.

ŽITŇANSKÁ, I. 2012. *Metakognitívne učebné stratégie v cudzojazyčnom vzdelávaní a možnosti ich rozvíjania v rámci školského systému: rigorózna práca*. Nitra: UKF. [cit. 2019-04-21]. Available online at:

<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=7E4A807172B6E375067963527484&seo=CRZP-detail-kniha>

Kontakt:

Ing. Lucia Michaleková, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: lucia.michalekova@tuke.sk

PaedDr. Sandra Klink, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: sandra.klink@tuke.sk

OD ŠTUDENTOV K SKRIPTÁM**STUDENTS AS PARTICIPANTS IN TEXTBOOK DEVELOPMENT***IVETA NOVÁKOVÁ***Abstrakt**

Príspevok približuje spracovanie a obsah nových vysokoškolských skript pre potreby študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave pod názvom *English for Police II*. Kompilácia študijného obsahu bola podmienená prieskumom názorov študentov ako aj zástupcov odborných katedier Akadémie Policajného zboru a primárnym výstupom je špecifický študijný materiál, ktorý má slúžiť ako podpora na zefektívnenie profesijnej, nielen akademickej, komunikácie pre policajnú prax.

Kľúčové slová: odborný anglický jazyk, akčný výskum, štruktúra vysokoškolských skript.

Abstract

The paper points out the development and the contents of the new university textbook titled *English for Police II* provided for the students of the Academy of the Police Force in Bratislava. A complication of the study material followed the results of an action research performed via the students as well as representatives of specialised departments of the Academy of the Police Force in Bratislava. The primary outcome is featured in a very specific study material, which is to serve as a support in more effective, professional not only academic communication for the police practice.

Keywords: English for Specific Purposes, action research, structure of the textbook.

Úvod

V roku 2017 bol na Akadémii Policajného zboru v Bratislave zavedený do akademickej výučby nový predmet „anglický jazyk – špecializovaná príprava“, ktorý vyučuje Katedra jazykov v 2. ročníku magisterského štúdia. Pri plánovaní vzdelávacieho obsahu nového predmetu sme sa snažili nasledovať tak požiadavky policajno-bezpečnostnej praxe, inovatívne vzdelávacie metódy a prístupy (využitím metódy CLIL) ako aj identifikované jazykové potreby študentov. Tie boli v rámci realizácie akčného výskumu získané metódou dotazníka ako aj metódou riadeného rozhovoru u študen-

tov 2. ročníka magisterského štúdia. Zaujímali nás záujem študentov vzdelávať sa v odbornom anglickom jazyku pre účely širšieho uplatnenia v praxi. Získali sme zaujímavé a podnetné výstupy na voľbu vhodných a primeraných vyučovacích metód, ktoré sú pre študentov atraktívne a motivujúce. Zároveň sme identifikovali jazykové potreby študentov v rámci predmetov jednotlivých odborných katedier Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Subjektom nášho výskumu boli študenti, pre ktorých bol tento predmet určený, čiže študenti magisterského štúdia, v počte 75 študentov: 40 študentov študijného odboru 8.3.1 Ochrana osôb a majetku a 35 študentov študijného odboru 8.3.2 Bezpečnostné verejnosprávne služby. Na základe výsledkov akčného výskumu ako aj na základe odborných konzultácií s kolegami reprezentujúcimi prioritné katedry, predmety, ktoré študenti uprednostňujú na vzdelávanie sa v anglickom jazyku, sme spracovali vysokoškolské skriptá „*English for Police II*“. Skriptá sú hlavným študijným materiálom určeným na výučbu odborného anglického jazyka študentov Akadémie PZ v Bratislave pričom predpokladom úspešného osvojenia poznatkov prezentovaných v lekciiach je jazyková úroveň B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Príspevok sa venuje primárne štruktúre a obsahu vysokoškolských skript, keďže výber tém/lekcií vychádzal priamo z výstupov akčného výskumu.

Učebné pomôcky

Priebeh a efektívnosť vyučovania cudzích jazykov je výrazne ovplyvňovaný učebnými pomôckami a didaktickou technikou, ktoré dopĺňajú slovné sprostredkovanie objektívnej reality učiteľom. Petlák (1997, s. 150) vysvetľuje učebné pomôcky ako prostriedky, ktoré slúžia na názornosť vyučovania a umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva. Didaktická technika (napr. auditívna, vizuálna, audiovizuálna, riadiaca a hodnotiaci technika atď.) pomáha sprostredkovať učebné pomôcky prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov. Učebné pomôcky a didaktická technika majú nezastupiteľné miesto nielen na vyučovaní cudzích jazykov, pretože vzbudzujú záujem o učivo a učenie sa a zatriktívňujú vyučovací proces. Práca s pomôckami prispieva k rozvoju tvorivej činnosti učiacich sa, k rozvoju ich myšlienkových operácií a k formovaniu zmyslových poznávacích procesov. Tieto prostriedky sú nástrojom na získavanie nových vedomostí, ich precvičovanie a zaraďovanie do určitého systému. Medzi funkcie, ktoré majú učebné pomôcky vo výchovno-vzdelávacom procese vykonávať, patria:

- informačná: umocňuje presvedčivosť verbálnej informácie,
- transformačná: zjednodušuje, a tak aj akceleruje transformovanie poznatkov do

- vedomia študenta,
- aktivizačná: evokovanie potreby aktívne sa zúčastňovať na získavaní nových vedomostí,
- regulačná: je viazaná na vonkajšiu spätnú väzbu študenta smerom k učiteľovi a vnútornú spätnú väzbu smerom k sebe samému (Nováková, et.al, 2015, s. 28 – 29).

Úlohy, ktoré majú učebné pomôcky plniť, môžeme rozdeliť na motivačné, deskripčné, aplikačné, demonštračné, simulačné, repetičné, examinačné (Driensky, Hrmo, 2004, s. 9 – 10). Dôvodom na používanie učebných materiálov pri učení sa odborného cudzieho jazyka je niekoľko. Sú zdrojom odborného jazyka a hrajú významnú úlohu v prezentovaní reálneho jazyka tak, ako je používaný v praxi a v maximálne možnom rozsahu. Prostredníctvom autentických učebných materiálov vnímajú učitelia sa autentický jazyk, čo na nich vplyva veľmi pozitívne. Autentické materiály pochádzajú z rádia, televízie, časopisov, novin či internetu a pôvodne vznikli z iného dôvodu, ako je učenie (sa) cudzieho jazyka. Poskytujú študentom možnosť používať jazyk s cieľom komunikovať. Ako podpora učenia sa musia byť materiály spoľahlivé a dôsledne spracované, musia mať určitý identifikovateľný formát. Keďže pomáhajú organizovať vzdelávací proces, učebné materiály by mali mať jasnú a koherentnú štruktúru, ale nemali by viesť k monotónnemu modelu hodiny. Aby bolo posilnené učenie sa, mali by provokovať študentov k rozmyšľaniu a používaniu jazyka. Aktivity by mali stimulovať kognitívne, nie mechanické procesy. Okrem toho študenti potrebujú spätnú väzbu o dosiahnutom pokroku v osvojovaní si cudzieho jazyka. Ak má odborný text a úlohy k nemu motivovať študenta k učeniu sa, musia byť pre neho výzvou, ale výzvou zvládnuteľnou na jeho jazykovej úrovni. Vo vyučovaní cudzích jazykov pomáhajú učebné materiály vytvoriť cudzojazyčné prostredie a navodiť u študentov správnu náladu na učenie. Učebné materiály pomáhajú vybudovať u študujúcich istotu v používaní jazyka. Je vhodnejšie budovať ich sebaistotu prostredníctvom aktivít, ktoré ich tlačia mierne nad ich existujúce znalosti zadávaním úloh, ktoré sú stimulujúce, problematické, avšak na ich jazykovej úrovni splniteľné. Didaktický text by mal povzbudzovať myšlienky, nápady, povzbudzovať zábavu a kreativitu pri učení. Učebný materiál musí obsahovať známe pojmy a poznatky, ktoré sú študentovi blízke, ale musí ponúknuť aj niečo nové, nejaký dôvod na komunikáciu, na to, aby sa študent zapojil do plnenia úlohy. Učebné materiály nielen umožňujú, ale priam vyžadujú vlastnú investíciu učiacich sa – cieľom je upútať ich písaným alebo hovoreným textom, vyprovokovať k reakcii a analyzovať konkrétny jazykový jav s cieľom ich vlastného bádania a objavovania (Nováková, 2015, s. 28 – 30).

Obsah a štruktúra vysokoškolských skript *English for Police II*

Vysokoškolské skriptá *English for Police II* vznikli ako odpoveď na nedostatok študijnej literatúry z odborného anglického jazyka pre študentov nového predmetu anglický jazyk – špecializovaná príprava, ktorý sa vyučuje v 2. ročníku magisterského štúdia (denného aj externého). Zámerom autoriek bolo poskytnúť študentom takú študijnú pomôcku, ktorá by z jazykového obsahu odrážala jednak potreby policajno-bezpečnostnej praxe, ale aj potreby študentov. Predmet „anglický – špecializovaná príprava“ akumuluje v jazykových skupinách študentov oboch študijných odborov – 8.3.1 Ochrana osôb a majetku a 8.3.2 Bezpečnostné verejnosprávne služby, preto aj výber tematických celkov, respektíve lekcíí pol podmienený aj tomuto faktorom. Veľkým prínosom pre kompiláciu obsahového zamerania vysokoškolských skript boli výstupy získané akčným výskumom z radov samotných študentov ako aj zapojenie odborníkov priamo z jednotlivých katedier akadémie, keďže poznanie odborného obsahu pre tento špecifický účel nebolo pre autorky ľahkým orieškom. Na výbere tém/lekcií ako aj na výbere textov, slovnej zásoby a pod. sa sumárne podieľali zástupcovia Katedry európskeho integrovaného riadenia hraníc, Katedry kriminalistiky a forenzných vied, Katedry kriminálnej polície, Katedry kriminológie, Katedry policajných vied, Katedry trestného práva, Katedry verejnej správy a krízového manažmentu, Katedry vyšetrovania, Katedry verejnoprávnych vied. Títo zástupcovia, na základe vlastných teoretických a praktických poznatkov a skúseností usmernili autorský kolektív najmä pri selekcii textov na rozvoj zručností čítania s porozumením, či tvorbe vhodných a relevantných otázok k danej problematike. Autorský kolektív využil 80-ku rôznych domácich či zahraničných zdrojov.

Vysokoškolské skriptá sú rozdelené do 15 lekcíí:

- Fundamentals of Criminal Law
- Criminal Law – Selected Crimes
- Investigation
- Forensic Science or Criminalistics?
- Fundamental Rights and Freedoms I
- Fundamental Rights and Freedoms II
- Criminology
- Victim and Offender in Criminology
- Public Administration
- Crisis Management
- Security Services
- Intelligence
- Irregular Migration

- Detention of Third-Country Nationals
- International Organizations

Skriptá sú koncipované moderne a prítlačivo. Umožňujú pedagógovi personalizovať výučbu podľa potrieb študentov. Dôraz sa kladie na rozvoj odbornej slovnej zásoby, komunikačných schopností a funkčného jazyka. Neustále precvičovanie slovnej zásoby serióznym ale aj zábavným spôsobom docieľi trvalé nadobudnutie odborných jazykových vedomostí. Postupné zvyšovanie náročnosti zabezpečí pevné základy pre účel odbornej komunikácie. Štruktúra lekcii je jednotná, čo uľahčuje orientáciu študentov v samotných skriptách. 15 lekcii plnofarebného textu s farebnou vizuálnou dokumentáciou zabezpečuje rozsah jazykovej úrovne B2 vo formáte B5. Štruktúra lekcii je nasledovná:

- *In this unit* – študenti sú stručne informovaní o obsahu danej lekcii. Už v úvode sa dozvedia čo ich v danej lekcii očakáva z obsahového i jazykového hľadiska. Táto položka plní svoj účel aj pri opakovaní osvojeného učiva.

Príklad: lekcia *Forensic Science and Criminalistics*

- a) Forensic Science and its branches, b) Tasks of a forensic scientist, c) Crime scene investigation, d) Criminalistics vs. Criminology

Príklad: lekcia *Detention of Third-Country Nationals*

- a) Detention terminology, b) Push and pull factors, c) Migrant detention centres, d) Hotspots

- *Definition* – *prehľadná tabuľka uvádza oficiálnu a odbornú definíciu kľúčového pojmu lekcii.*

Príklad: lekcia *Criminology*

Criminology is scientific study of the non-legal aspects of crime and delinquency, including its causes, correction, and prevention, from the viewpoints of such diverse disciplines as anthropology, biology, psychology and psychiatry, economics, sociology, and statistics.

Príklad: lekcia Security Services

Security is protection of a person, building, organisation, or country against threats such as crime or attacks by foreign countries.

- *Warm-up* – cvičenia rôznej diverzity, ktoré plnia funkciu motivácie a uvádzajú študentov do témy s cieľom vzbudiť ich záujem o danú problematiku. Tieto cvičenia pomáhajú študentom vybaviť si v pamäti svoje znalosti slovnej zásoby ale aj konkrétneho obsahu. Predpokladá sa, že už v rámci predchádzajúceho štúdia sa študenti s danou témou stretli (Nováková, Binderová, 2018, s. 124). Podľa Terpitkovej (2013, s.12) ak chce učiteľ na hodine anglického jazyka efektívne pracovať s textom, mal by do vyučovacieho procesu zaradiť rôzne aktivity a cvičenia na rozvoj receptívnych zručností t.j. na rozvoj čítania s porozumením. Úlohy môžu v jednotlivých fázach spolu súvisieť a navzájom sa prelínať. Podľa Homolovej (2006, s. 18-20), úlohy po prečítaní textu vyžadujú prácu žiaka počas celého čítania, t. j. vo všetkých jeho fázach a preto môže byť toto rozdelenie chápané ako formálne. Homolová rozdeľuje úlohy pri práci s textom na zahrievacie a predtextové úlohy, úlohy počas čítania a úlohy po čítaní.

Príklad: Lekcia Intelligence

Discuss the following questions.

Match the expression with its meaning.

Quiz: Are the statements about MI5 true or false?

Warm up

1 Discuss the following questions.

1. Have you watched any films depicting the world of secret agents?
2. What are the names of well-known film agents?
3. How would you characterise the job of a secret agent?
4. What qualification is required when applying for this kind of job?
5. What foreign security agencies do you know?
6. What's the difference between intelligence and counter-intelligence agencies?

2 Match the expression with its meaning.

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. <i>remit</i> | a. the act of damaging or destroying equipment, weapons, or buildings in order to prevent the success of an enemy or competitor |
| 2. <i>espionage</i> | b. to keep within limits |
| 3. <i>sabotage</i> | c. to provide something that is wanted or needed, often in large quantities and over a long period of time |
| 4. <i>to supply</i> | d. the discovering of secrets, especially political or military information of another country or the industrial information of a business |
| 5. <i>distinctive</i> | e. something that is easy to recognize because it is different from other things |
| 6. <i>to confine</i> | f. the area that person or group of people in authority has responsibility for or control over |

3 Quiz: Are the statements about MI5 true or false?

FACT OR FICTION?	True	False
1. MI5 monitors all government computers.		
2. You <u>don't</u> need qualifications to be an MI5 agent.		
3. MI5 only works inside the UK.		
4. MI5's London headquarters is <u>known</u> as "the ziggurat".		
5. MI1-MI4 still exist in secret.		
6. MI5 and SIS <u>do basically</u> the same thing, but in different places.		
7. Films and TV give an accurate insight into the work of MI5.		
8. MI5's headquarters is open to the public on Tuesdays.		
9. MI5 <u>isn't</u> allowed to monitor the private lives of public figures.		
10. There is an underground tunnel linking MI5 and SIS.		

Príklad: lekcia Irregular migration

Discuss the following statements/question.

Look at synonyms of „irregular migration“ and discuss shades of their meaning.

Match the sentences halves.

Can you identify these acronyms? (EASO, FRA, IOM, UNHCR, FRONTEX, SAC)

- *Reading* – autentické texty, ktoré obsahujú určitú informačnú funkciu a ktoré sú v skriptách nevyhnutné na rozvoj receptívnej zručnosti čítania s porozumením. Fázy práce s textami zahŕňajú fázu pred čítaním, počas čítania i po čítaní. Každá lekcia obsahuje dve až tri texty.

Podľa Humajovej a Klačanskej (2007, s. 13) je čítanie interaktívny proces, ktorý existuje medzi čitateľom na jednej strane a textom na strane druhej v kontexte konkrétnej situácie. V rámci rozvíjania zručnosti čítania v cudzom jazyku študent dosahuje určitú úroveň čitateľskej kompetencie ako spôsobilosti porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom. Porozumenie textu je psycholinguvistická činnosť, pri ktorej dochádza k spájaniu javov objektívnej reality s prvkami textu označujúcimi tieto javy, medzi jednotlivými prvkami textu a prvkami vedomostnej štruktúry recipienta. V rámci tejto zložitej činnosti čitateľ hľadá a nachádza význam textu, snaží sa vysvetliť si text na základe vedomostí o sebe a o svete s pomocou svojich kognitívnych schopností a zručností (Gavora a kol., 2008, s. 193).

Príklad: lekcia Detention of Third-Country Nationals

Detention of third-country nationals in Slovakia

Placement of third-country nationals

Príklad: lekcia Public Administration

Public Administration in the Slovak Republic

Client Centres

Territorial self-government

Príklad: lekcia Investigation

Investigation

Act No. Code of Criminal Procedure

Evidence

DETENTION OF THIRD-COUNTRY NATIONALS IN SLOVAKIA

The detention of asylum-seekers and other migrants should be a measure of last resort, with priority given to less restrictive alternatives, especially for migrant families and unaccompanied children. However, in many countries, migrants are held in administrative detention, to verify their identity and to ensure that persons waiting to be deported do not go into hiding.

Act No. 404/2011 on Residence of Foreigners regulates, beside others,

- the police force activities for the provision of borders control,
- detention of third-country nationals and placement into facilities,
- police transport of third-country nationals through the Slovak Republic territory,
- air transit of third-country nationals through the Slovak Republic territory.

A foreigner is understood as everybody who is not the state citizen of the Slovak Republic. A **third-country national** is everybody who is neither the state citizen of the Slovak Republic nor the European Union citizen; a third-country national is also understood as a person without any citizenship.

The police officer shall be entitled to **detain the third-country national**

a) subject to administrative expulsion proceedings in order to ensure his/her departure to the country if there is a risk he/she would escape, or the third-country national avoids or prevents the preparation process of his/her administrative expulsion to be executed,

b) for the purpose of administrative expulsion execution or expulsion punishment execution,

c) for the purposes of his/her transfer or preparation thereof under a special regulation, if there is a significant risk of him/her escaping, or

d) for the purpose of his/her return under an international treaty, if he/she have illegally crossed the external border or is residing illegally in the territory of the Slovak Republic.



THE NATIONAL SECURITY AUTHORITY

The National Security Authority is the central government body for protection of classified information, cryptographic services, trust services and cyber security.

The establishment of the National Security Authority has historical connections to the negotiations for Slovakia's accession into the European Union and the North Atlantic Treaty Organisation (NATO), which required the creation of an independent institution responsible for protecting classified information and cryptographic protection of information. The Authority commenced its activities on November 1st, 2001 and smoothly took over the activities from its predecessor, the Ministry of Interior of the Slovak Republic.

The Authority has been assigned with new tasks and roles gradually over time. It expanded its activities in 2002 to include electronic signature,

since 2015 it has provided the Judicial Council of the Slovak Republic with dossiers used in vetting process for judicial eligibility and in 2016 the authority assumed responsibility for cyber security matters in Slovakia.

The most recent change was brought on by the European Regulation concerning electronic identification and trust services (eIDAS) and the Act on Trust Services in compliance with the use of electronic signature and other related services covered by the summary term "trust services".

The Authority, as the central governmental body, is in the performance of its duties governed by the Constitution of the Slovak Republic, constitutional law, legally binding acts of the European Union, international treaties, laws and other generally binding legal regulations, resolutions of the Slovak Republic, its Status and organisational regulations, and other internal regulations of the Authority.

The most relevant are the laws regulating the area of protection of classified information, cryptographic protection and trust services. The Act on Cyber Security is currently being prepared.

- *Reading Comprehension* – úlohy na overenie porozumenia prečítanému textu. Úlohy sú rozdelené na zahrievacie cvičenia pred čítaním textu – ich funkciou je motivovať študentov, aktivovať ich vedomie a uviesť ich do témy a cvičenia po čítaní – ich funkciou je zmapovať úroveň porozumenia prečítaného textu. V skriptách sú zakomponované napríklad tieto typy cvičení: práca s obrázkami, brainstorming, pojmové mapy, hľadanie kľúčových slov, otázky, hľadanie riešení, formulácia hlavnej tézy a pod.

Príklad: lekcia *Criminal Law – Selected Crimes*

Answer the questions for each report.

Are the statements true or false?

Príklad: lekcia *Investigation*

Answer the following questions.

Evidence is key to any successful investigation. Evidence is only admissible when gathered and given in compliance with the Code of Criminal Procedure. The Code of Criminal Procedure also specifies the types of evidence used in investigation. Which other discipline also deals with evidence?

Match the type of evidence with its definition. Then read on and identify more means of evidence.

Príklad: lekcia *Forensic Science or Criminalistics?*

Answer the questions.

Find the words in the text which mean the following.

Study the answers provided below. What are the questions?

Reading comprehension I

5 Answer the questions.

1. What do forensic scientists do?
2. Are the statements true or false according to the information in the article?
 - a. Forensic scientists use their knowledge of various scientific disciplines to contaminate the evidence from a crime scene. T / F
 - b. Forensic scientists elaborate a written report of the results of their examination. T / F
 - c. Criminalists are responsible for determining the guilt or innocence of the accused person. T / F
 - d. The useful skills of a successful forensic scientist include critical-thinking, problem-solving and very good communication skills. T / F

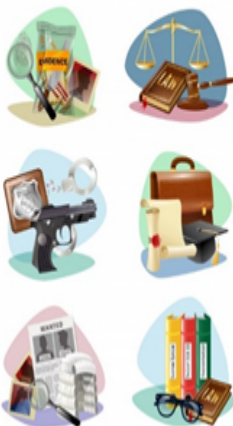
6 Find the words in the text which mean the following:

1. a noun referring to a document that presents information in an organized format for a specific audience and purpose
2. the things that have made you into the person you are, esp. family, experience, and education
3. an adjective meaning based on real facts and not influenced by personal beliefs or feelings
4. a verb which means to give, provide, or make something known
5. a noun referring to the fact that someone is not guilty of a crime
6. a noun denoting an ability to do an activity or job well, especially because you have practised it

Reading comprehension II

10 Study the answers provided below. What are the questions?

1. In 1910 in Lyon.
2. Edmond Locard.
3. Experts known as crime-scene investigators.
4. The accumulated methods for developing and analysing physical evidence from crime scenes.
5. Because there is rarely more than one opportunity to obtain evidence from a crime scene.
6. They can determine whether a victim was standing still, walking, or running at the time of death.



Príklad: lekcia *Fundamental Rights and Freedoms I*

Which reasons for discrimination can you see in the pictures? Which one of them is not mentioned in Article 12 of the Constitution of the Slovak Republic?



- *Vocabulary* – cvičenia, ktoré slúžia na precvičovanie a upevnenie slovnej zásoby v kontexte danej témy. V skriptách sú zakomponované rôzne stratégie a techniky osvojovania si novej slovnej zásoby s cieľom čo najefektívnejšej práce na hodinách ako aj za účelom postupného ale pevného osvojovania si nových termínov. Ako príklad uvádzame cvičenia na dopĺňovanie, priradovanie, opis, nájdenie správneho termínu k danému opisu, tvorba slov, priradovanie termínov do správneho kontextu, vyplňovanie vetných skladieb a pod.

10 Complete the sentences with the following words.

state	reform	office	district	client	vehicle
-------	--------	--------	----------	--------	---------

1. The system of public administration in Slovakia went through a complex in the 20th century.
2. If you want to become a citizen of the Slovak republic, you have to file your request at your respective office.
3. Small municipalities may establish a common municipal to share some duties.
4. In some countries the administration has a high level of corruption.
5. If you purchased a new you have to register it no later than 15 days from its acquisition.

11 Which is the correct term to use in the following sentences?

1. The Ministry / Municipality of Culture will be granted \$2 million less this year.
2. The Prison and Court Guards / Police Force fall under the jurisdiction of the Ministry of Justice.
3. The crisis management departments are located at the district offices / notary offices.
4. The allotment of child benefits is carried out by the Offices of Labour, Social Affairs and Family / State Fund for Housing Development.
5. Client centres / Labour Inspectorates cover multiple branches of state administration and provide services in multiple areas.

12 The underlined nouns are not in the correct sentences. Put them in the right sentence.

1. The names of both parents should be duly registered on all title deeds.
2. There is often confusion over who holds the birth certificates to older properties.
3. Where do we get the registry offices to start our business?
4. All births, deaths and marriages are registered at territorial units.
5. The secondary schools fall under the jurisdiction of higher trade licences.

text of the article correspond to?

Fill in the gaps using the words from exercise 11. Sometimes you will need to change the form.

Príklad: lekcia Public Administration

Complete the sentences with the following words.

Which is the correct term to use in the following sentences?

Príklad: lekcia
Victim and
Offender in Criminology

Match the word from A with a word in B to make meaningful expressions. Give their translations in C.

Complete the sentences about victimology.

Match the expressions with its explanation.

Then translate into Slovak.

Find the words in the article.

Which option does their meaning in the con-

7 Find the expressions in the text which mean the following:

- to sign and leave (an insurance policy) then accepting liability if specified bottom cover par. (7)
- a situation in which you no longer have something or have less of something, or the process that causes this par. (5, 6)
- to improve the quality, amount, or strength of something par. (7)
- to get down to value, amount, or number par. (6)
- the process of getting information about enemy forces or positions by sending out small groups of soldiers or by using aircraft, etc. par. (4)
- to be confined or shocked by a situation par. (5)

8 Which sentence does the underlined word belong to?

- Aerial subunits of the enemy position showed they were ready to attack.
- The party is still saddened from its recent election defeat.
- Although oil prices fell somewhat in June, they rose again this week.
- If a bank or other organization endorses an activity, it gives it financial support and takes responsibility for paying any costs if it fails.
- The bomb explosion resulted in a tragic circumstance of life.
- The county took steps to improve water quality.

9 Form meaningful expressions from words in columns A and B. Write the expression in column C and translate it into Slovak.

A	B	C
1. insurance	a. rebel	
2. natural	b. damage	
3. volunteers	c. intervention	
4. marine	d. industry	
5. business	e. precipitation	
6. extensive	f. catastrophe	

10 Fill in the gaps using correct prepositions.

- Five years ago, Central Europe was reeling from widespread major flooding.
- The most ill areas were in the epidemic areas of the Danube and Elbe rivers.
- In Passau, floodwaters hit their highest level in 1501, while the Saale River in Halle reached its highest level in its 400 years of record-keeping.
- Over the course of ten days, parts of Austria received up to and a half metres of rainfall.
- In areas of Warsaw, several streets were flooded and cars almost entirely submerged in water.
- Before the floodwaters had receded, ASH reconnaissance teams were in the area.

The underlined nouns are not in the correct sentences. Put them in the right sentence

Príklad: lekcia Security Services

12 Search the Internet and find out the main points of the EU Cybersecurity Act. How do citizens and businesses benefit from it? Report your findings to the classroom.

13 Study the scheme below and talk about security services in Slovakia with your colleague.



14 Choose one of the security agencies in Slovakia and search the Internet for more information about it. Report your findings to the class.

- *Speaking* – úlohy zamerané na funkčnú komunikáciu pre daný kontext. Komunikácia je realizovaná individuálne, vo dvojiciach, skupinách.

Príklad: lekcia *Intelligence*

Search the Internet to learn more about the MI5's history and present-day operation. Report to the class.

Discuss the questions in groups.

Záver

Prezentované vysokoškolské skriptá *English for Police II* svojim obsahom ako aj štruktúrou odzrkadľujú potreby študentov ako aj potreby policajno-bezpečnostnej praxe. Boli koncipované s úmyslom čo najviac sa priblížiť záujmom študentov o odborný anglický jazyk, aby študenti boli po ukončení štúdia jazykovo kompetentní pre výkon určitej policajnej služby či prácu vo verejných inštitúciách, kde je anglický jazyk požiadavkou na výkon profesie. Aktuálny semester (zimný semester akad. roka 2019/2020) je prvým semestrom, keď sú nové skriptá zavedené ako povinná literatúra. Veríme, že naplnia svoje poslanie tak pre študentov ako aj pedagógov. Testovanie tejto študijnej pomôcky bude prebiehať v rámci celého akademického roka.

LITERATÚRA

DRIENSKY, D., HRMO, R. 2004. *Materiálne didaktické prostriedky*. Experimentálny učebný text grantového projektu KEGA. Doplnujúce pedagogické štúdium učiteľov technických odborných predmetov. Bratislava: STU, s. 9 – 10. [online] [cit. 2019-10-05]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/download/materialne_didakticke_prostriedky.pdf>.

GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka – príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma, 2008.

HOMOLOVÁ, E. 2006. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

HUMAJOVÁ, Z., KLAČANSKÁ, Z. 2007. *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. 1. vydanie. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. 57 s.

NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M. 2018. Kriminológia vo výučbe cudzích jazykov. In: *Kriminológia ako samostatný vedný odbor v rovine vedeckovýskumnej a akademickej výučby na vysokých školách v Slovenskej republike, Českej republike a Poľskej republike*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 29. a 30. mája 2018 v Piešťanoch. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 124.

NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ, M. 2019. *English for Police II*. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. 117 s.

NOVÁKOVÁ, I. et. al. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 9 – 30.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Vydavateľstvo IRIS, s. 150.

TERPITKOVÁ, M. 2013. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. [online] [cit. 2019-10-12]. Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/5_ops_terpitkova_marianna_-_rozvoj_citateľskej_gramotnosti_na_hodinach_aj_0.pdf

Kontakt:

doc. Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.novakova2@minv.sk

CHYBOVOSŤ U ŠTUDENTOV A PRÁCA S CHYBOU V KONTEXTE ESP

ERRORS MADE BY STUDENTS IN ESP CONTEXT

ZUZANA ONDREJOVÁ

Abstrakt

Autorka sa zaoberá chybovosťou nielen vo vyučovacom procese vo všeobecnosti, ale aj vo výučbe anglickej odbornej komunikácie v podmienkach Ekonomickej univerzity v Bratislave. Prezentuje existujúce názory pedagógov na prácu s chybou a spôsobmi jej odstraňovania. Popisuje metódy eliminácie chýb, ktoré využíva vo svojej pedagogickej práci na jazykových seminároch.

Kľúčové slová: chyba, korektúra chyby, príčina chyby, výučba cudzieho jazyka, výučba odborného anglického jazyka.

Abstract

The author deals with errors/mistakes made by students at instruction of English in general and by ESP students, undergraduates studying at the University of Economics in Bratislava. She presents existing opinions on working with errors and methods of error correction used by her at ESP instruction at language seminars.

Keywords: error, error correction, cause of an error, instruction of English (as a second language), ESP instruction.

Úvod do problematiky

Cieľom tohto príspevku je prezentovať námety na diskusiu i zamyslenie sa inšpirované praxou autorky. Autorka sa zaoberá problematikou chybovosti vo výučbe anglického jazyka, približuje názory expertov na túto problematiku, uvádza typy chýb, ktorých sa dopúšťajú jej študenti, a napokon demonštruje postupy, ktoré využíva vo svojej pedagogickej praxi, na odstraňovanie týchto chýb.

Chyba, ktorá sa objavuje v ktorejkoľvek ľudskej činnosti, je prirodzený jav, obzvlášť v procese učenia sa niečomu novému. Problematika identifikácie chyby spočíva v určení, čo je vlastne považované za chybu. Chyba sa obvykle definuje ako „*odchýlka od normy cieľového jazyka*” (Kratochvílová, 2014, s. 90).

V tradičnom poňatí výučby sa zvyčajne hľadá na chybu ako na nežiadúci jav (<https://www.h-mat.cz>). Sám učiteľ má často strach, aby sa on sám chyby nedopustil. Cíti zodpovednosť i za prípadnú chybu študenta (bez ohľadu na to, či ide o chybu v zošite alebo na tabuli), preto na chybu študenta rýchle upozorňuje a chybu hneď opravuje. Učiteľ, ktorý učí inštruktívne, zvyčajne od študenta vyžaduje opakovanie predvádzaných postupov a vyslovených poučiek. Potom pokladá za chybu všetko, čo sa nezhoduje s tým, čo očakáva. To má negatívny vplyv na rozvoj samostatného myslenia študenta.

V konštruktivistickom poňatí výučby nemôže byť študent hodnotený negatívne za chyby, ktorých sa dopúšťa v procese učenia (pozri Kvapil, Šipošová, 2014, 41 – 45). Chyba je tu vnímaná ako prirodzený krok k porozumeniu (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 135). Tolerancia k chybám neznamena automaticky prehliadanie týchto chýb. Naopak, študenti sa môžu učiť z chýb a na chybách, ak si ich jasne uvedomia. Poznanie príčiny vlastných chýb prináša študentovi hlbší pohľad do danej problematiky než poznanie správneho postupu. Veď nenadarmo hovorí stará múdrosť, že *chybami sa človek učí*. V intelektuálnej oblasti je poznanie príčin chyby účinným spôsobom prenikania k podstate skúmaného javu (<https://www.h-mat.cz>). Ak učiteľ vie, ako pracovať s chybou študenta, môže každú situáciu, kedy sa chyba objaví, didakticky využiť. Učiteľova znalosť má v takomto prípade dve zložky: diagnostickú a edukačnú. V rámci diagnostickej zložky sa zisťuje, do akej miery si študent prítomnosť chyby uvedomuje a či vie, kde sa nachádza. Edukačná zložka zas zahŕňa nápravu vzniknutého problému. Ak sme teda zistili, že študent niečomu nerozumie, umožňuje mu učiteľ doplniť si chýbajúce skúsenosti.

Naučiť študenta pracovať s chybou predstavuje analýzu troch procesov (Kulič, 1971, s. 5):

- identifikácia chyby, ktorá znamená odhalenie nesprávnosti odpovede a zistenie chybného výkonu;
- interpretácia chybného ako reflexia nad vlastným výkonom, t.j. zisťovanie podmienok a príčin chybného výkonu, ktorého výsledkom je odhaľovanie miesta porozumenia;
- korekcia chyby, ktorá vyžaduje spätно-väzbovú informáciu; korekcia dostáva zmysel až po zdôvodnení.

Chyba vo výučbe cudzieho jazyka, vrátane ESP

Študenti, ktorí nastupujú na štúdium na Ekonomickú univerzitu v Bratislave, už dlhodobo preukazujú veľké rozdiely v dosiahnutej úrovni svojich vedomostí. Táto rozdielna úroveň sa premieťa aj do jazykového vzdelávania. Veľká väčšina študentov ukončuje strednú školu maturitou

z anglického jazyka. Ich počet odhadujeme podľa uvádzaných čísiel na prijímacích pohovoroch na 80 až 85%. Maturanti gymnázií vo veľkej väčšine maturujú z anglického jazyka na úrovni B2, ostatní (v tomto prípade ide o študentov stredných odborných škôl, priemysloviek, obchodných akadémií, ako aj hotelových škôl/akadémií) na úrovni B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Obe skupiny majú spoločné aj to, že ich vedomostná úroveň anglického jazyka je dosť nízka. Je len prirodzeným javom, že s nízkou úrovňou sa v priamej miere zvyšuje chybovosť u študentov. Rozsah chybovosti je u študentov rozdielny a veľmi individuálny. Zafixované chyby sa veľmi ťažko odnaučujú, či eliminujú. A to vzhľadom na dva faktory. Prvým je skutočnosť, že seminárnu jazykovú skupinu tvorí 20 až 25 študentov. Výučba je organizovaná v neprimerane veľkých skupinách. Druhým faktorom je nevyhnutnosť individuálneho prístupu k študentovi tak v samotnej výučbe, ako aj pri odstraňovaní zafixovaných chýb. Vysoký počet študentov v skupine minimalizuje až vylučuje individuálny prístup učiteľa k študentovi vo výučbe anglického jazyka. Pri takej vysokej početnosti jazykovej skupiny nie je v silách učiteľa odstraňovať chyby u študentov individuálne. Preto aj keď učiteľ zaznamená u jednotlivého študenta určitú chybu, elimináciu tejto chyby rieši jej analýzou a výkladom pred celou jazykovou skupinou. Účastníkmi výkladu sú aj tí študenti, ktorí sa nedopustili chyby tohto druhu. Podobnému javu sa nedá zabrániť, keďže skupinu tvoria tri až štyri podskupiny s rôznymi vedomostnými úrovňami anglického jazyka. Efektivita takejto výučby je otáznna. Úloha učiteľa je v takejto situácii veľmi komplikovaná a náročná, a to na jeho učiteľské majstrovstvo a didaktickú obratnosť.

Istý stupeň individuálneho prístupu dosahujeme pri zadávaní domácich úloh študentom. Učiteľ zadáva domáce písomné úlohy podľa preberaných tematických celkov. Počas semestra, ktorý pozostáva z 13 týždňov, počet domácich úloh dosahuje v priemere číslo 9 – 10. Každý študent má vlastný zošit, do ktorého vpisuje zadané úlohy. Úlohu tvorí v priemere 10 až 12 viet. Domáce úlohy si študenti vypracovávajú podľa inštrukcií učiteľa. Majú kreatívny charakter a sú monotematicky zamerané. Slovnú zásobu čerpajú študenti z učebných pomôcok, z tzv. Fráznika I. a II. (Ondrejová, 2015; Ondrejová, 2017). Korekciu chýb vykonáva učiteľ v prítomnosti študenta individuálne s analýzou chyby a výkladom daného chybného javu. Študent dostáva priestor pre uvedenie nie si svojej chyby. Korekcia je vykonávaná učiteľom mimo rámca seminára, v čase pred seminárom, resp. po seminári. Tento postup je časovo náročný tak pre učiteľa, ako aj študenta. Študenti nevznášajú námietky voči tomuto postupu. Vo zvýšenej miere prejavujú záujem o takúto formu práce, vyhovuje im takáto metóda individuálnej kontroly a systém odstraňovania chýb. U študentov sa vo väčšine

prípados prejavuje zvýšený záujem na sebe pracovať, svoje chyby odstraňovať a svoje znalosti zlepšovať.

Niektorí učitelia jazykov tolerujú chybu. Oddeľujú komunikačné schopnosti od znalosti gramatiky, pričom pre nich práve komunikačné schopnosti predstavujú vo výučbe cudzích jazykov absolútnu prioritu. Tvrdia, že výučba cudzích jazykov je prehnane orientovaná na správnosť, a že úlohou učiteľa je vybudovať bezpečné prostredie, v ktorom sa učitelia chcú dohovoriť a neboja sa chýb. Podľa nich sa so zvyšujúcou sa úrovňou stresu z nesprávnej odpovede u študentov zvyšuje reakčná doba a v rozhovore je treba reagovať rýchle, aj keď s chybami. Pre zástancov tejto tézy je dôležité to, že v jazyku je nutné zamerať sa na vytvorenie zručnosti, ktorá je po vzbudzovaní túžbou dohovoriť sa (Vepřek, 2019).

Autorka zastáva názor, že je nevyhnutné v maximálnej možnej miere odstraňovať chyby u študentov. Ak študent, budúci ekonóm, komunikuje správne, v súlade s jazykovou normou, v intenciách spisovnosti, jeho spoločenská akceptácia potenciálnym obchodným partnerom je nespochybiteľná. Preto by mala byť práca s chybou učiteľom povinná za komponovanú do každého študijného programu, ktorého cieľom je osvojovanie si cudzieho (vrátane anglického jazyka) na všetkých vedomostných úrovniach.

Prax dokazuje, že učiteľ cudzieho jazyka sa má snažiť pochopiť príčinu chyby. Nie je vhodné, ak učiteľ študenta len opraví. Veľmi mu tým nepomáha. To podstatné, prečo chyba vznikla, sa študent nedozvie. Pokiaľ sa učiteľ nesnaží pochopiť príčinu chyby, je jeho oprava chyby vnímaná študentom len mocensky. Študent nevie, kde v jeho úvahách došlo k chybe a pochopiteľne sa tejto chyby dopustí aj v budúcnosti.

V procese korektúry a eliminácie chýb je potrebné zdôrazniť najmä úlohu učiteľa. Povinnosťou učiteľa ako organizátora výučby je vytvoriť výučbové bezstresové prostredie, v ktorom sa študent cíti tak komfortne, že nemá strach, ak urobí chybu. Príčiny chýb, ktorých sa dopúšťajú študenti v procese výučby anglického odborného jazyka:

1. Zdrojom chýb je neznalosť určitého javu, resp. nedostatočné osvojenie si cieľového jazyka, resp. nedostatočné zvládnutie daného javu, ktoré je dôsledkom nekvalitnej výučby v minulosti.
2. Medzijazyková interferencia z materinského do cieľového, anglického jazyka.

Každý človek, ktorý sa učí ďalší jazyk, vníma systém druhého jazyka prostredníctvom systému svojho materinského jazyka (Keslerová, 2014, s. 70). Žiadne dva jazyky nie sú identické. Medzi niektorými nájdeme viac navzájom zhodných a podobných javov, medzi inými menej, alebo dokonca skoro žiadne. Naš materinský jazyk sa premieta do cieľového osvojovaného anglického jazyka formou transferu (Pösingerová, 2001,

s. 44), ktorý je definovaný ako „*prenášanie už osvojených znalostí a zručností na novo osvojené znalosti a zručnosti*“, pričom „*ide o kompetencie získané v rámci osvojovania si materinského jazyka, iných jazykov, či novo osvojovaného jazyka*“. Na jazykových seminároch tieto interferenčné chyby nielen odstraňujeme a opravujeme, ale pokiaľ je to možné, pokúšame sa im aj predchádzať. Vychádzame pritom z komparatívneho prístupu. Nové javy neprezentujeme izolovane, ale vždy v kontexte, a v primeranej miere ich opakujeme a precvičujeme. Študenti nadobúdajú tak jazykové automatizmy a ich jazykový prejav získava na plynulosti a potlačuje mieru interferencie v ich prejave, čo je mimoriadne dôležité pre komunikáciu. Tieto jazykové automatizmy rozvíjame predovšetkým v situačných dialógoch, tzv. roleplay apod. Ako uvádza Keslerová (2014, s. 71) „*študent musí byť vedený k tomu, aby presúval pozornosť z jazykovej stránky svojho prejavu na stránku obsahovú, a to bez jazykových automatizmov nie je možné*“.

3. Psychologické problémy študenta, ak sa nachádza na vyučovaní v situácii, ktorá u neho navádza stres. Ide o také prípady, ako je študentov strach či nervozita spôsobené tým, že študent si uvedomuje neznalosť, resp. nedokonalé zvládnutie určitého javu, resp. jeho strach z verbálnej prezentácie pred skupinou kolegov.

Každý učiteľ má vlastné predstavy o tom, ako pracovať s chybou. Ním volený postup treba v záujme dosiahnutia cieľa akceptovať a rešpektovať. Identifikácia chýb a ich spôsoby odstraňovania môžu byť cenným faktorom pomáhajúcim efektívne organizovať výučbu a prispôbiť ju potrebám učiacich sa.

Záver

V našom príspevku sme sa pokúsili načrtnúť problematiku výučby cudzieho jazyka (angličtinu nevynímajúc) so zameraním na chybovosť u študentov. Štúdium cudzieho jazyka je veľmi náročný proces postupného utvárania predstavy o danom cudzom jazyku, ktorý je stále vo vývoji. Z tohto dôvodu je prirodzené, že dochádza k chybám. Vo výučbe by mal mať učiteľ na pamäti, že chyba je prirodzeným javom, za ktorý by nemal byť študent trestaný, ale správnym a taktným spôsobom opravený a vedený k uvedomeniu si príčiny chyby, aby sa v budúcnosti podobných lapsusov nedopúšťal. Učiteľ by mal vytvárať na vyučovaní bezstresové prostredie, ktoré určite napomáha eliminácii chýb vznikajúcich práve v dôsledku stresu učiaceho sa. Identifikácia a rozbor chýb sú zdrojom dôležitých informácií nielen pre učiteľa aj študenta v danom školskom prostredí, ale aj pre autorov učebníc, tvorcov študijných programov, osnov aj testov.

Literatúra

KESLEROVÁ, Š. 2014. Interferenční chyba – kámen úrazu ve výuce češtiny pro slovaný. In: *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince). Sborník z mezinárodní konference*. Poděbrady, 17. – 18. 6. 2014. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

KRATOCHVÍLOVÁ, R. 2014. Využití chybové analýzy při tvorbě koncepce výuky akademické češtiny pro cizince. In: *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince). Sborník z mezinárodní konference*. Poděbrady, 17. – 18. 6. 2014. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

KULIČ, V. 1971. *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení*. Praha: StPN. 244 s.

KVAPIL, R., ŠIPOŠOVÁ, M. 2014. *Konstruktivismus vo vyučovaní anglického jazyka v ZŠ*. Bratislava: MPC, s. 41 – 45.

ONDREJOVÁ, Z. 2015. *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik I*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.

ONDREJOVÁ, Z. 2017. *Praktické spojenia pre ekonómov pre účely odbornej konverzácie v angličtine. Fráznik II*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: GRADA Publishing. Dostupné na: <https://www.hmat.cz/principy/prace-s-chybou>

VEPŘEK, J. 2019. *Jazyk a práce s chybou*. Dostupné na: <https://www.zsnavis.cz/cs/novinky/2019-03-jazyk-a-prace-s-chybou> (11. 9. 2019).

Kontakt:

PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: zuzana.ondrejova@euba.sk

KOMBINOVANÉ VZDELÁVANIE VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

BLENDED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

MAGDALÉNA PATÉ

Abstrakt

Náš príspevok sa zaoberá využitím kombinovaného vzdelávania (angl. blended learning) vo výučbe cudzích jazykov. Ide o kombináciu prezenčnej výučby s vhodnými formami výučby podporovanej počítačmi (e-learningom). Využitie médií a nových technológií v štandardnej výučbe cudzích jazykov môže odstrániť nedostatky jednotlivých foriem výučby, ak sú médiá použité cieľavedomo na riešenie konkrétnych úloh a v danom kontexte. V našom príspevku chceme poukázať na výhody a tiež riziká pri využívaní kombinovaného vzdelávania.

Kľúčové slová: kombinované vzdelávanie, e-learning, cudzie jazyky, nové technológie.

Abstract

The paper deals with the use of blended learning in foreign language teaching. It is a combination of face-to-face learning with appropriate forms of E-learning. The use of media and new technologies in standard foreign language teaching can eliminate the shortcomings of individual forms of teaching when media are used purposefully to address specific tasks and in a given context. In our paper we want to point out the advantages and risks of using blended learning.

Keywords: blended learning, E-learning, Foreign Languages, new technologies.

Úvod

Moderné technológie predstavujú najrýchlejšie sa rozvíjajúce odvetvie svetovej ekonomiky. Majú dopad na akýkoľvek aspekt života v 21. storočí a preto sú nevyhnutnou súčasťou aj vyučovacieho procesu. V našom príspevku sa chceme venovať využitiu moderných technológií vo výučbe cudzích jazykov.

Anglický výraz *blended learning*, používaný v rovnakej forme aj medzi odborníkmi z nemecky hovoriacich krajín, prekladáme do slovenčiny ako *kombinované vzdelávanie* príp. *výučba*. Nemecké výrazy ako *vermischtes Lernen*, *integriertes Lernen* alebo *Hybrid-Lernen* sa nepresadili, takže nemecky hovoriaci odborníci používajú anglický výraz *blended learning*. Používa sa na označenie výučby, v ktorej dochádza ku kombinácii klasickej prezenčnej výučby s výučbou podporovanou počítačmi (e-learningom). V našom príspevku hľadáme odpoveď na otázku, aké výhody prináša kombinovaná vzdelávanie pri výučbe cudzích jazykov a aké sú jej obmedzenia či riziká. Keďže ide o kombináciu klasickej výučby s výučbou podporovanou počítačmi, je potrebné nájsť ten správny pomer medzi dvoma spomínanými formami výučby a tiež určenie obsahu výučby pre jednotlivé formy, aby bola výučba čo najefektívnejšie podporovaná.

Téma kombinovaného vzdelávania je stále aktuálnou problematikou mnohých zahraničných a domácich publikácií. Ako príklad môžeme uviesť zborník prác kolektívu autorov Picciano, A.G., Dziuban, C. D., C. R. Graham (eds.) *Blended Learning, Volume 2: Research Perspective*, kde sa autori pokúšajú rozvíjať teoretické modely kombinovaného vzdelávania alebo práce MacDonaldovej – napr. *Blended Learning and Online Tutoring: Planning Learner Support and Activity* (2008) V našom príspevku sa opierame najmä o nemecky hovoriacich autorov ako sú od N. Würffelová, D. Rösler, R. Launerová či P. Baumgartner. Venujú sa didaktickému spracovaniu a tiež teoretickému ukotveniu kombinovaného vzdelávania v cudzích jazykoch.

Na Slovensku máme viaceré materiály, ktoré majú pomôcť učiteľom cudzích jazykov na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému využívať informačno-komunikačné technológie ako napr. *Integrovanie IKT do vyučovania cudzích jazykov. Príručka pre učiteľov stredných a vysokých školách a pre vzdelávanie dospelých* od kolektívu autoriek Rozgiene, Medvedeva, Straková z roku 2008, či zborníky s vedeckými prácami o konkrétnych príkladoch využitia moderných technológií vo výučbe cudzích jazykov – *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania* od kolektívu autorov Veverková, Danihelová a Lupták z Ústavu cudzích jazykov, na Technickej univerzite vo Zvolene vydaného v roku 2015. Publikované príspevky, v ktorých autori opisujú vlastné skúsenosti s využívaním moderných technológií v oblasti e-learningu, majú väčšinou deskriptívny charakter. „Stále však zostávajú otvorené témy vplyvu výučby podporovanej počítačmi na motiváciu učiacich sa, na autonómne učenie sa ako aj správanie sa študentov počas takto uskutočňovaného procesu vyučovania a ich progres v takto nadobudnutej cudzojazyčnej kompetentnosti.“ (Veverková, Danihelová, Lupták, 2015, s. 5).

Podobne aj Launerová (2007) konštatuje, že kombinované vzdelávanie a obzvlášť kombinované vzdelávanie v cudzích jazykoch je téma, ktorá nie je dostatočne vedecky spracovaná. Väčšina príspevkov opisuje alebo hodnotí modely kombinovaného vzdelávania, ktoré sa už využívajú v praxi. Dôsledkom je nejednoznačný pojmový aparát, ktorý s touto témou súvisí.

Hlavným cieľom nášho príspevku je poukázať na komplexnosť problematiky kombinovaného vzdelávania a teoretická analýza tohto problému, predstavenie možných teoretických modelov. Chceme zdôrazniť nevyhnutnosť didaktického spracovania kombinovaného vzdelávania vo výučbe. Snažíme sa odpovedať na otázku, akú pridanú hodnotu prináša kombinované vzdelávanie oproti prezenčnej výučbe. Je kombinované vzdelávanie v cudzích jazykoch len pragmatickou alternatívou ku klasickej prezenčnej forme výučby, alebo môže byť vyučovacou metódou, ktorá zvlášť efektívne podporuje proces učenia sa cudzích jazykov? Chceme tiež poukázať na nedostatky či riziká tejto formy výučby, ktoré sa musia byť zavádzaním kombinovaného vzdelávania do výučby cudzích jazykov zohľadniť.

Vymedzenie pojmu kombinované vzdelávanie (blended learning)

Kombinované vzdelávanie predstavuje didaktický model, v rámci ktorého sa navzájom kombinujú viaceré formy výučby – prezenčná výučba, samostatné učenie a výučba podporovaná počítačom (najmä pri využívaní internetu). Nejde len o pridanie novej vyučovacej formy do výučby, ale o vzájomnú integráciu jednotlivých foriem, spojenie viacerých foriem do jedného vnútorne koherentného celku (Baumgartner, 2008, s. 11-12) Bežne sa zdôrazňuje pri kombinovanom vzdelávaní len spájanie prezenčnej a online fázy výučby, avšak Baumgartner zvlášť poukazuje práve na samostatné učenie, kedy učitelia sa samostatne spracúvajú učebný materiál. Táto fáza je dôležitou súčasťou procesu výučby a práve od nej do veľkej miery závisí jeho úspech.

Problematika využívania techniky na podporu cudzojazyčnej výučby nie je nová. V didaktike cudzích jazykov sa už od konca sedemdesiatych rokov začal používať pojem *Počítačom podporovaná výučba cudzích jazykov* - *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Otvorila sa tak odborná diskusia ohľadom využívania počítača ako média v cudzojazyčnej výučbe. Na začiatku 20. storočia vznikla alternatíva – *Technológiami podporovaná výučba cudzích jazykov* – *Technology Enhanced Language Learning (TELL)*. Nejde o novú metódu výučby, ale o proces učenia sa s podporou technológií, čiže o zlepšenie výučby a učenia sa cudzích jazykov pomocou nových technológií (Stradiotová, 2018, s. 31). Rýchly vývoj v technológiách, dostupnosť informačných technológií pre široké masy obyvateľstva

predstavujú stále nové možnosti využívania počítačov a iných foriem informačno-komunikačnej techniky (IKT) aj vo vo výučbe cudzích jazykov. Dôležitou témou publikácií venujúcich sa didakticko-metodickým otázkam výučby cudzích jazykov sa stalo využívanie nových, či digitálnych médií v cudzojazyčnej výučbe.

Huneke a Steinig(1997, s. 164-169) vidia celkovo tri možnosti zapojenia počítačov do výučby cudzích jazykov. Je to:

- počítač ako učebný prostriedok,
- počítač ako nástroj,
- počítač ako komunikačný prostriedok.

Počítač ako učebný prostriedok sa využíva najmä na precvičovanie gramatických javov a precvičovanie slovnej zásoby. Typickým príkladom sú texty s medzerami alebo testové úlohy s viacerými možnosťami. Pri nesprávnom riešení sa môže učiaci sa k úlohám vrátiť, čo umožňuje vyhovieť individuálnym potrebám učiacich sa. Počítačové programy sú vhodné na rozvíjanie čítania s porozumením, keďže pomocou kontrolných otázok sa dá zistiť skutočné porozumenie textu. Podobne je to pri nácviku náčuvov s porozumením. Možnosť znovu si vypočuť nahrávku, prípadne si ju vypočuť s titulkami pomáha precvičovať túto jazykovú zručnosť. Podobne sa dá precvičovať aj správna výslovnosť.

Počítač je rovnako využiteľný v cudzojazyčnej výučbe ako nástroj pri vyhľadávaní informácií rôzneho druhu – či už slovnej zásoby v rôznych kontextoch alebo informácií ohľadom reálií. Predstavuje nenahradiateľný prostriedok na získavanie autentických informácií v cudzojazyčných médiách, rovnako ako aj z iných oblastí osobného a pracovného života. Podobne je to pri využívaní počítačov pri produkcii textov v cudzom jazyku. Aj tu zohrávajú počítače už nezastupiteľné miesto.

V posledných desiatich rokoch sa počítač začal najviac využívať ako komunikačný prostriedok vo výučbe cudzích jazykov. Rýchly vývoj internetu na Web 2.0 otvoril nové možnosti komunikácie ako sú sociálne siete alebo aplikácie ako Facebook, Twitter, Instagram alebo WhatsApp. Komunikácia sa tým veľmi urýchlila. Podľa Krommera (2018) nebolo technicky nikdy tak jednoduché vniesť autentické komunikačné procesy priamo do výučby.

Ako poznamenáva Würfellová (2010), pri všetkých metodicko-didaktických rozhodnutiach, aj pri využívaní digitálnych médií platí, že didakticky zmysuplné použitie digitálnych médií má byť určené kontextom, učebnou formou a cieľovou skupinou. Rozhodujúca nie je modernosť médií, ale kvalita úloh, cvičení a obsahu.

Výučba cudzích jazykov s podporou počítačou (e-learning), ktorá bola všeobecne vítaná ako vhodná alternatíva ku klasickej forme prezenčnej výučby narazila na svoje obmedzenia, a preto sa hľadal nový spôsob výučby, ktorý by efektívne spojil prednosti daných dvoch foriem výučby a obmedzil do čo najväčšej miery ich nedostatky. Tak vzniklo kombinované vzdelávanie či kombinovaná výučba (blended learning). Existujú mnohé rozličné formy a prejavy kombinovaného vzdelávania, pričom dôraz môže byť kladený viac na multimediálne učebné jednotky alebo práve naopak na prezenčnú výučbu v skupine. Výučba môže byť koncipovaná pre jednotlivca alebo prácu vo virtuálnych skupinách. Komunikácia s vyučujúcim a inými učiacimi sa môže prebiehať synchrónne alebo asynchrónne (Launer, 2010, s. 426).

Vedecky skúmať problematiku kombinovaného vzdelávania je ťažké, čo súvisí so samotným pojmom. Pod pojmom kombinované vzdelávanie sa totiž skrývajú rozličné predstavy a koncepcie (Rösler, Würffel, 2010). Už len poslanie opravenej úlohy študentom prostredníctvom mailu, zadania úloh, pri ktorých majú študenti hľadať informácie na internete, znamená, že vyučujúci využíva kombinované vzdelávanie vo svojej výučbe. Podobne striedanie činností na hodinách, kedy študenti pracujú raz samostatne, inokedy v malých skupinách či dvojiciach možno správne začleniť do takejto formy výučby. Znamená to, že pod kombinované vzdelávanie môžeme zahrnúť jednak prezenčnú výučbu doplnenú prvkami z e-learningu, rovnako ako aj e-learningový kurz, ktorý začína alebo končí podujatím na ktorom sa stretnú účastníci kurzu osobne a všetky ostatné varianty, ktoré existujú medzi spomenutými dvoma formami.

Kranz a Lücking (2005) ponúkajú širokú definíciu - kombinované vzdelávanie chápu ako mix rozličných metód a učebných foriem orientovaný na potreby učiacich sa, v ktorom sa prostredníctvom vyváženého pomeru multimediálne podporovaných fáz učenia a prezenčného vyučovania dosiahne lepší a dlhodobý učebný efekt. Fázy výučby podporované počítačom môžu byť myslené podľa iných definícií ako online-fázy podporované internetom (MacDonald, 2008), prípadne kombinácia online a offline práce s počítačom.

Keďže existuje široké spektrum foriem kombinovaného vzdelávania, existujú aj viaceré kritériá, podľa ktorých možno jednotlivé formy charakterizovať. Jedným z kritérií, ktoré spomína Rösler a Würffelová (2010) je spôsob využitia digitálnych médií v konkrétnom kurze. Využitie digitálnych médií môže byť:

- distributívne – digitálne média sa používajú na sprístupnenie, distribúciu učebných materiálov;
- interaktívne – učenie nastáva v interakcii medzi učiacimi sa a systémom

(napr. tým, že učiaci sa robia cvičenia, na riešenie ktorých majú okamžitú spätnú väzbu);

- kolaboratívne – interakcia učiacich sa spočíva vo virtuálnej spolupráci s inými učiacimi sa vďaka ponúknutým technológiám.

Väčšina inštitúcií, ktoré ponúkajú kurzy cudzích jazykov pomocou kombinovanej výučby vo svojom marketingovom posolstve zdôrazňujú flexibilitu miesta a času učenia, ktorú takéto kurzy poskytujú. Ďalším marketingovým lákadlom je aj prísľub, že sa tu prispôsobí obsah výučby individuálnym potrebám učiacich sa, pričom vyučujúci poskytne každému individuálne dohľad. Kombinované vzdelávanie tak akoby v sebe spájalo pozitívne stránky výučby podporovanej počítačmi a prezenčnej výučby. Avšak vďaka správnej implementácii procesu učenia do koncepcie kurzu môže kombinovaná výučba poskytnúť podľa Launerovej (2010, s. 9) omnoho viac. Odporúča hľadať pri tvorbe každého kurzu kombinovanej výučby odpoveď na tri nasledovné otázky:

- Aké znalosti alebo obsah chceme sprostredkovať?
- Aké učebné procesy sa tu uskutočňujú?
- Ako môže kombinovaná výučba podporiť tieto procesy?

Proces učenia sa cudzieho jazyka je veľmi individuálny a komplexný. Súvisí s komplexným charakterom komunikácie ako takej, keďže cieľom je dosiahnutie schopnosti byť činný, konať v cieľovom cudzom jazyku. Komunikačný proces v sebe zahŕňa okrem hovorenia, písania, čítania či počúvania aj interkultúrnú kompetenciu a porozumenie cieľovej kultúre.

Požiadavky, ktoré na výučbu cudzích jazykov kladie Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERRJ) platia rovnako pre kombinované vzdelávanie v cudzích jazykoch. Podľa činnostne zameraného prístupu vo výučbe, ktorý vyžaduje SERRJ, sa musia receptívne zručnosti (počúvanie a čítanie) a produktívne zručnosti (písanie a hovorenie) precvičovať tak, aby učiaci sa mohli používať cudzí jazyk na im zodpovedajúcej úrovni a aby mohli v danom cudzom jazyku konať (Rada Európy, 2017).

Teoretický model kombinovaného vzdelávania vo výučbe cudzích jazykov

Približne pred desiatimi rokmi začala intenzívna výskumná činnosť ohľadom teoretických základov kombinovaného vzdelávania. Würfellová (2014) konštatuje, že hoci bolo napísaných veľa odborných prác o používaní kombinovaného vzdelávania, len málo odborných publikácií sa venuje explicitne rozvíjaniu teórie k tejto problematike. Keďže kombinované vzdelávanie sa vo výučbe stále viac rozširuje a rastú možnosti jeho využitia, vytvorenie vhodného teoretického modelu je potrebné. Ako sme už spomí-

nali vyššie, táto oblasť sa vyznačuje nejasnou terminológiou a nedostatočnou tvorbou modelov (Graham, Henrie, Gibbons, 2013).

Pri tvorbe teoretických modelov je potrebné vytýčenie teoretického rámca výskumu, určenie podstatných aspektov fenoménu, rovnako ako aj ich kategorizácia a systematizácia. Niektoré modely poukazujú okrem toho aj na vzťahy medzi jednotlivými aspektami fenoménu, čo umožní pochopiť vzťah príčiny a dôsledku medzi jeho jednotlivými komponentami. V praxi môžu teoretické modely pomôcť uľahčiť plánovanie a taktiež umožniť lepšiu evaluáciu (Würfellová, 2014, s. 151).

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými modelmi, ktoré však na veľmi rôznej úrovni komplexnosti vysvetľujú fenomén kombinovaného vzdelávania jeho faktory a vzťahy medzi nimi. Dôležité je chápanie kombinovaného vzdelávania nie len ako formy organizácie výučby, ale ako formy výučby, pri ktorej sa musia zohľadniť aj didakticko-metodické aspekty. Ako príklad môžeme ponúknuť teoretický model Baumgartnera (2008). Podľa neho didakticky spracovať kombinovanú výučbu znamená tak zoradiť jednotlivé fázy výučby, určiť dobu ich trvania a vzájomnú kombináciu, aby sa dosiahol čo najväčší učebný efekt. Vzájomné pôsobenie troch základných fáz výučby má synergický efekt, vzniká nová kvalita, ktorú však jednotlivé fázy ako také neposkytujú (Baumgartner, 2008, s. 12). Baumgartner hovorí o makroúrovni, kde jednotlivé prvky z mikroúrovne (prezenčná výučba, e-learning a samostatné učenie) ponúkajú správnou kombináciou nové možnosti pre učiacich sa. Podľa neho sme si doteraz málo uvedomovali nové vlastnosti a zákonitosti, ktoré vznikajú, keďže doteraz neboli predmetom relevantného výskumu.

Modely kombinovaného vzdelávania sa týkajú výučby všeobecne, len niektoré modely boli vytvorené zvlášť pre kombinované vzdelávanie v cudzích jazykoch. Pri vytváraní každého programu kombinovaného vzdelávania v cudzom jazyku je kľúčovou otázkou, ktoré obsahové a procesné aspekty učenia sa cudzieho jazyka treba začleniť do daného modelu výučby, aby boli zohľadnené individuálne štýly učenia sa a aby učitelia sa mohli využiť svoje doterajšie individuálne znalosti.

Launerová (2010, s. 427) pri vytváraní koncepcie kombinovaného vzdelávania v cudzojazyčnej výučbe poukazuje na rôznorodosť vedomostí, ktoré možno spojiť pod termínom „jazyková znalosť“. Ide o fonologické, artikulčné, morfológické, syntaktické a sémantické znalosti, prepojené a uchovávané v jednom mentálnom komplexe, ktorý je do veľkej miery poznačený individuálnymi znalosťami, ako sú materinská reč, skúsenosti s cudzím jazykom, ktorý sa chceme naučiť, znalosť iných cudzích jazykov a všeobecné poznatky.

Jedna z kľúčových otázok v odbornej diskusii ku kombinovanému vzdelávaniu znie, či možno zovšeobecniť tvrdenia o vhodnosti určitých metód, obsahov úloh a sociálnych foriem atď. pre prezenčné a virtuálne fázy výučby (Rösler, Würfellová, 2010, s. 9).

Launerová (2010, s. 429) vyvorila model kombinovaného vzdelávania v cudzojazyčnej výučbe, ktorý využila a overila pri výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka zahraničných študentov na univerzite v Mníchove.

virtuálna fáza výučby	prezenčná fáza výučby
· gramatické štruktúry · slovná zásoba · receptívne jazykové zručnosti – čítanie, počúvanie · písanie	· interaktívne používanie jazyka · stratégie učenia sa

Tabuľka 1: Model kombinovaného vzdelávania podľa Launerovej

Úzke obsahové a didaktické prepojenie

Fáza výučby, počas ktorej pracujú učiaci sa samostatne pri počítači, má zohľadniť ich individuálnu východiskovú pozíciu pri učení sa cudzieho jazyka. Môžu potom postupovať pri nácviku lexikálnych a gramatických štruktúr podľa svojich potrieb. Zvolia si rytmus s tempo, ktoré im najlepšie vyhovuje, sami si určia, čomu potrebujú venovať väčšiu pozornosť a ktorým známym veciam sa nemusia venovať tak intenzívne. Vyučujúci sa tým vyhnú problémom, ktoré vznikajú pri heterogénnych učebných skupinách, čo sa týka začiatkovej úrovne cudzieho jazyka členov skupiny. Vo fáze samostatného štúdia sa učiaci sa môžu venovať rozvoju jednotlivých jazykových zručností a využívať počítač ako učebný prostriedok, ako uvádzame vyššie. Nácvikom štruktúrnych elementov jazyka v samostatnej fáze výučby sa ušetrí čas pre komunikačné situácie v prezenčnej fáze výučby. Vyučujúci tak nemusí venovať tak veľa času vysvetľovaniu a precvičovaniu lexikálnych a gramatických štruktúr niekoľkým študentom, kým iní chcú postupovať rýchlejšie ďalej.

Učebné online programy majú viesť učiacich sa, aby aktívne pracovali s učebným obsahom. Vhodne pripravené učebné programy im majú poskytnúť v tomto smere zmysluplnú pomoc. Texty na čítanie môžu byť ponúknuté ako hypertexty, ktoré uľahčujú získavanie novej slovnej zásoby v kontexte, keďže jednotlivé nové výrazy sú ďalej vysvetlené pomocou odkazov na iné zdroje, napr. internetové výkladové slovníky. Veľký význam pri objasňovaní gramatických štruktúr majú animácie jednotlivých

gramatických javov. Správne použitie obrázkov má podľa nových vedeckých poznatkov pozitívny efekt na proces učenia sa.

Rovnako nácvik receptívnych jazykových zručností je závislý od individuality každého učiaceho sa. Pri online programoch si môžu zvoliť rýchlosť nahrávky, prípadne prepojiť nahrávku s titulkami, počúvať viac krát atď. Jazyková zručnosť písanie sa v posledných rokoch vzhľadom na zvýšenú potrebu ústnej komunikácie a interakcie zanedbávala, avšak v súčasnosti znovu nadobúda dôležitosť v každodennom živote vo forme mailov, blogov, textov vo wikis a príspevkov na internetových fórach.

Čo sa týka rozprávania, pri výučbe sa má rozvíjať jeho monologická aj interaktívna forma. Hoci môžeme predpokladať, že interaktívne rozprávanie je vhodné najmä počas prezenčnej formy výučby, stále sa rozvíjajúca a zdokonaľujúca sa komunikačná technika umožňuje kvalitnú ústnu interakciu aj vo virtuálnom priestore.

Rösler a Würffelová (2010) sa pokúsili vytvoriť didaktický model kombinovanej výučby cudzích jazykov tak, že využili všeobecný didaktický model Schulmeistera ohľadom kombinovaného vzdelávania.

Schulmeister sa snaží kategorizovať scenáre kombinovaného vzdelávania v troch rovinách. Najprv si všima inštitucionálnu organizačnú formu Tu rozlišuje tri zmiešané formy medzi prezenčnou výučbou a online-výučbou:

1. prezenčná výučba, pri ktorej sa pracuje s materiálmi z internetu,
2. prezenčná výučba, ktorá je doplnená o iné komunikačné formy podporované internetom (maily, chat, internetové fóra),
3. forma výučby, pri ktorej sa striedajú prezenčná výučba s virtuálnou formou.

Schulmeister si ďalej všima funkcie, ktoré má plniť kombinované vzdelávanie:

1. sprístupnenie informácií a umožnenie výmeny dát,
2. umožnenie asynchrónnej a synchrónnej komunikácie a spolupráce.

V treťom kroku pomenúva Schulmeister jednotlivé metódy výučby a učenia sa, ktoré sa môžu využiť pri prezenčnej aj online-výučbe. Siahajú od priamej inštrukcie cez interaktívnu výučbu až po samostatné spoločenstvá učiacich sa.

Rösler a Würffelová aplikovali Schulmeisterov model na výučbu cudzích jazykov, pričom rozlišujú štyri scenáre:

- Prezenčná výučba s využitím internetu – učiaci sa vyhľadávajú informácie na internete, rozširujú svoje zručnosti a schopnosti vypracovávaním uzavretých cvičení (s priamou spätnou väzbou) aj otvorených úloh, využívajú pritom internetové slovníky a programy pre gramatiku.
- Prezenčná výučba s využitím internetových komunikačných

prostriedkov – napr. učiaci sa dostanú prostredníctvom mailu úlohu, vypracovanú ju pošlú učiteľovi, ktorý ju opravenú prepošle späť. Okrem toho sa môžu učiaci sa skontaktovať s ľuďmi hovoriacimi cieľovou rečou prostredníctvom internetových fór, chatu alebo mailom. Neexistuje žiadna integrácia ich internetových komunikačných aktivít do inštitucionálnej výučby.

- Komponenty prezenčnej výučby a internetové komponenty sa striedajú a sú navzájom úzko prepojené. Príkladom je virtuálna komunikácia skupiny učiacich sa s inou podobnou skupinou, pričom komunikácia je pripravovaná počas prezenčnej fázy výučby, prípadne sa o nej následne diskutuje. Samotná komunikačná výmena prebieha ale mimo prezenčnej výučby samostatne. Inou možnosťou je, že učiaci sa osobne stretávajú napr len raz za mesiac, inak pracujú samostatne s učebným materiálom a tiež na spoločných projektoch prepojení internetom.
- Prezenčná výučba sa v tomto prípade neuskutočňuje vôbec, výučba je sprostredkovaná len virtuálne. Učiaci sa pracujú s materiálom na internete samostatne, môžu byť vo virtuálnom kontakte s učiteľom (tútorom), ktorý im poskytuje pomoc a spätnú väzbu. Iným príkladom je prípad, keď učiaci sa navštevujú „virtuálnu triedu“, kde sú v kontakte s vyučujúcim, ale aj ostatnými učiacimi sa, s ktorými pracujú vo dvojiciach alebo v skupine. Do osobného kontaktu prichádzajú učiaci sa na prvom príp. poslednom stretnutí.

Nevýhody a riziká pri zavádzaní kombinovaného vzdelávania do výučby cudzích jazykov

Učenie sa cudzích jazykov s pomocou digitálnych médií môže znamenať z didaktického aj hľadiska aj krok späť. Viacerí odborníci (Baumgartner, Rösler a i.) na kombinované vzdelávanie upozorňujú, že ak sa dá použiť iný vhodnejší spôsob výučby, treba ho pred kombinovaným vzdelávaním uprednostniť. Rösler a Würfellová (2010) uvádzajú príklad, keď sa kvôli technickým obmedzeniam spôsobeným používaním digitálnych médií zúžila rôznorodosť možných cvičení a úloh tým, že sa uskutočnila nevhodná redukcia úloh na zatvorené otázky. Iný negatívny príklad je využitie fáz samostatného učenia ako úsporu nákladov na vyučujúcich.

Würfellová (2018) sa snaží vyvrátiť mýty, ktoré sú spojené s používaním kombinovaného vzdelávania v cudzích jazykoch. Jedným z mýtov je, že digitalizácia výučby cudzích jazykov spôsobila revolučnú zmenu v tejto oblasti. Digitálne médiá ako také nepredstavujú novú metódu výučby cudzích jazykov, takže nemôžu do zásadnej miery ovplyvniť ich výučbu. Pomocou digitálnych médií môžu byť podporené úplne odlišné metódy a princípy výučby cudzích jazykov.

Pri čisto virtuálnej výučbe majú učiaci sa len málo možností osobne sa stretnúť s vyučujúcim alebo s ostatnými učiacimi sa v skupine, môže to viesť k príliš veľkej izolovanosti. Na druhej strane, sú tu možnosti komunikovať a spolupracovať s ľuďmi z celého sveta. Je to dobrá príprava na pracovný život, kde komunikácia v cudzích jazykoch prebieha často práve cez digitálne médiá vo forme telekonferencií, videokonferencií, formou emailov a pod.

Ako sme spomínali vyššie, scenáre kombinovaného vzdelávania v cudzích jazykoch môžu mať rôznu podobu. Zavádzanie online fáz - využívanie internetu vo výučbe môže byť postupné, stále je ale treba mať na zreteli, či zavádzanie nových aktivít má skutočne zmysel a kombinované vzdelávanie nebolo zavádzané len kvôli spiestreniu výučby či krátkodobému zvýšeniu motivácie učiacich sa. Zavedenie digitálnych médií do výučby môže krátkodobo pôsobiť na učiacich sa ako významný stimul, niečo nové, čo ešte nemali možnosť vyskúšať. Avšak len didakticky podložené zavádzanie digitálnych médií do výučby môže mať dlhodobý pozitívny efekt.

To, že mladšia generácia využíva veľa digitálne médiá vo voľnom čase neznamená, že ich bude rovnako často využívať pri učení. Taktiež spolupráca a práca v skupinách pomocou internetu nie je jednoduchá. Vyplýva to z viacerých skutočností. Pracovný rytmus učiacich sa nie je rovnaký, pri práci online pociťujú učiaci sa menšiu záväznosť. Dohodovanie sa pri práci online je problematické, dochádza k mnohým nedorozumeniam. Vyučujúci ich musí viesť k tomuto typu práce, musia si to nacvičiť. Znamená to, že vyučujúci musí plánovať úlohy, pri ktorých je potrebná virtuálna spolupráca učiacich sa dlhodobo (Würffel, 2018, s. 16-18).

Zavedenie kombinovaného vzdelávania do výučby si vyžaduje vhodný prístup zo strany vyučujúceho (tútora), ako aj zo strany učiacich sa. Učiaci sa potrebujú podporu aj počas virtuálnych fáz učenia sa, čo na druhej strane predstavuje veľkú záťaž pre učiteľov, ktorí majú reagovať na otázky a podnety učiacich sa. Predpoklad, že zavedenie kombinovaného vzdelávania bude predstavovať úsporu nákladov na vyučujúcich sa tak nepotvrďuje. „Vyučovanie jazyka prostredníctvom počítačových programov a prostriedkov IKT je v súčasnosti nevyhnutnou a neodmysliteľnou súčasťou práce pedagóga. Vysoké školy zamerané na vzdelávanie a prípravu budúcich pedagógov, preto musia venovať tejto problematike dostatočný priestor, aby študenti nadobudli vhodné informačno-komunikačné kompetencie“. (Pšenáková, Godiš, 2017, s.176)

Fázy virtuálneho učenia kladú nové nároky aj na učiacich sa. Musia byť nielen technicky zdatní, ale musia vedieť kriticky zaobchádzať s médiami, čo často presahuje ich schopnosti. Od učiacich sa tu tiež vyžaduje, aby prevzali zodpovednosť za svoj vlastný učebný proces a časový manaž-

ment času. Vyžadujú sa tiež skúsenosti s prácou v skupinách, ktorá je vo virtuálnom priestore komplikovanejšia (Rösler, Würffelová, 2010)

Záver

Kombinované vzdelávanie predstavuje novú formu, nie metódu výučby. Znamená to, že sa pri výučbe skombinujú viaceré učebné formy (prezenčná výučba, e-learning a samostatná príprava), ktoré musia byť vhodne obsahovo a didakticky prepojené, aby sa dosiahla jedna efektívna forma výučby. Učebný obsah má byť tak rozdelený medzi prezenčnú a virtuálnu formu výučby, aby sa zohľadnila individualita každého učiaceho sa a zároveň aby prezenčná výučba dosiahla novú kvalitu, tým, že viac ako doteraz podporí interaktívne komunikačné aktivity a umožní komunikačnú činnosť učiacich sa na vyššej úrovni.

Keďže možností využitia digitálnych médií vo výučbe pribúda, vznikajú rôzne teoretické modely, ktoré majú ambíciu popísať alebo vysvetliť využitie kombinovaného vzdelávania vo výučbe. Komplexnosť týchto modelov je rôznorodá a bude predmetom teoretického skúmania kombinovaného vzdelávania aj v budúcnosti. Niektoré modely zobrazujú využitie kombinovaného vzdelávania priamo pre výučbu cudzích jazykov. Dôležitou súčasťou modelov výučby cudzích jazykov je charakteristika aktivít, ktoré sú vhodné pre jednotlivé fázy kombinovaného vzdelávania. Okrem rozdelenia fáz na prezenčnú a virtuálnu, je potrebné si všímať synchrónnosť a asynchrónnosť aktivít.

Úspešnosť kombinovaného vzdelávania závisí tiež od prístupu vyučujúceho a učiacich sa, aby sme mohli označiť túto formu výučby za vhodnú alternatívu prezenčnej výučby. Na obe strany sú kladené nové nároky.

Oblasť kombinovaného vzdelávania si vyžaduje ďalší výskum. Okrem iného vznikajú otázky o vhodnosti tejto formy výučby pre všetky jazykové úrovne, ďalej o vplyve individuálnych charakteristík učiacich sa (napr. kultúry, veku, materinského jazyka) na učenie sa formou kombinovaného vzdelávania.

LITERATÚRA

BAUMGARTNER, P. 2008. Blended Learning Arrangements. In: *BECK, U., SOMMER, W. SIEPMANN, F. (eds.) E-Learning & Wissensmanagement Jahrbuch 2008*. Karlsruhe: KKA, s. 10 – 17.

GRAHAM, C. R., HENRIE, C. R., GIBBONS, A. S. 2013. Developing models and theory for blended learning research. In: *PICCIANO, A. G.,*

DZIUBAN, C. D., C. R. GRAHAM (eds.) *Blended Learning, Volume 2: Research Perspectives* New York, London: Routledge, s. 13 – 33.

HUNEKE, H.W., STEINIG, W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache : eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

KRANZ, D., LÜCKING, B. 2005. Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

KROMMER, A. 2018. Schluss mit Simulationen: Authentische Kommunikation in digitalen Medien. In: *Magazin Sprache*, Goethe Institut: online <<https://www.goethe.de/de/spr/mag/21180151.html>>, [18.10.2019]

LAUNER, R. 2007. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In : *ROCHE, J. (ed.): Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin : LIT Verlag, s. 124 – 143.

LAUNER, R. 2008. *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells*. Dizertačná práca

LAUNER, R. 2010. Five Assumptions on Blended Learning: What Is Important to Make Blended Learning a Successful Concept? In: *TSANG, P., CHEUNG S. K. S., LEE V. S. K., HUANG R. (eds) Hybrid Learning. ICHL 2010. Lecture Notes in Computer Science*. Berlin, Heidelberg: Springer.

LAUNER, R. 2010. Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF, roč. 37, č. 4*, s. 426 – 435.

MACDONALD, J. 2008. *Blended Learning and Online Tutoring: Planning Learner Support and Activity Design*. Hampshire: Gower.

STRADIOTOVÁ, E. 2018. Using Information Technology in Education as a Support of Traditional Teaching in a Classroom, KEGA 005EU-4/2018. In : *Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov, roč. 10, č. 2*, s. 31 – 35. Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius

PŠENÁKOVÁ, I., GODIŠ, T. 2017. Vyučovanie jazyka prostredníctvom počítačových programov a prostriedkov IKT. In : *VEVERKOVÁ, D, KOLEČÁNI LENČOVÁ, I., LUPTÁK, M., DANIHELOVÁ, Z. (eds.) : Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, s. 164 – 178.

RADA EURÓPY 2017. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

SCHULMEISTER, R. 2003. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.

WÜRFEL, N. 2010. Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: KRUMM, H. J., FANDRYCH, Ch., HUFEISEN, B., RIEMER, C. (eds.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin-New York: De Gruyter. s. 1227 – 1242.

WÜRFEL, N. 2014. Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen. In: RUMMLER, K. (ed.) *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, s.150-163.

WÜRFEL, N. 2018. Alles digital? Fremdsprachenlernen in der Zukunft. In: *Magazin Sprache*, Goethe Institut <<https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21208955.html>>

Kontakt:

Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: magdalena.pate@euba.sk

**LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS
DE LA LITERATURA: ESTADO DE LA CUESTIÓN RESPECTO
A LA LENGUA ESPAÑOLA**

TEACHING LANGUAGE THROUGH LITERATURE: THE STATE
OF PLAY REGARDING TO THE SPANISH LANGUAGE

CÉSAR DE MIGUEL SANTOS

Abstract

En el marco de investigación del proyecto APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku que se lleva a cabo en Facultad de Filosofía de la Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra, esta contribución pretende poner el foco en la utilización de la literatura en español para el aprendizaje de la lengua española y para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios de la carrera de español. Hemos tratado de apuntar las dificultades iniciales con las que nos encontramos, las disciplinas que están envueltas en tal propósito, el grado de científicidad que podemos alcanzar considerando la Didáctica como una ciencia y, muy sucintamente, el papel que ha tenido la literatura en la enseñanza de la lengua en los últimos tiempos.

Keywords: Pedagogía, Didáctica Especial, Literatura Hispana, Comprensión Lectora, Investigación en educación, Lingüística aplicada, Enseñanza de español.

Abstract

Within the research framework of the project APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku which is carried out in the Faculty of Philosophy of the University of Constantine the Philosopher of Nitra, this contribution aims to focus on the use of the Hispanic literature for learning Spanish language and for improving the reading comprehension of university students of Spanish studies. We have tried to point out the initial difficulties we face, the different disciplines involved in this purpose, the degree of scientificity we can achieve considering Didactics as a science and, very succinctly, the role that literature has played in teaching languages in recent times.

Keywords: Pedagogy, Special Didactics, Hispanic Literature, Reading Comprehension, Education Research, Applied Linguistics, Spanish Teaching.

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku*” (Ayuda para la Comprensión Lectora en Lenguas Maternas y Extranjeras). Una de mis contribuciones al proyecto será la de estudiar desde un punto de vista didáctico el empleo de materiales literarios para el aprendizaje de la lengua española. El propósito de esta comunicación es la de presentar esquemáticamente las dificultades, el propósito y el alcance de nuestro trabajo en este terreno, más allá incluso del proyecto concreto antes mencionado, así como un esbozo del estado actual de la cuestión.

Complejidad del estudio

La investigación que estamos llevando a cabo trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué nivel de mejora de las competencias lingüísticas se da en estudiantes universitarios no nativos de español por medio de la utilización de materiales didácticos basados en la literatura en español? La hipótesis principal de partida será, pues, que la literatura es una herramienta eficaz para el aprendizaje, no sólo de la literatura en sí, sino también de la lengua, en este caso del español. Esta hipótesis pretendemos demostrarla a través de un método de selección de textos, elaboración de materiales y aplicación didáctica en las aulas. Todo lo cual se llevará a cabo con un método de investigación y unas metodologías lo más científicas posibles, que incluirá un trabajo de campo con alumnos concretos.

Así pues, nuestro campo de estudio se va a enmarcar dentro del terreno de la Educación y, más concretamente, en la ciencia o disciplina de la Didáctica. Como ciencias o disciplinas complementarias tendremos que valernos también de la Lingüística, la Teoría Literaria y la Crítica Literaria. En el campo académico, por ejemplo, parece que los saberes sobre Educación están divididos y jerarquizados de la siguiente manera:

- Las *Ciencias Humanas* o *Ciencias Sociales* (Filosofía, Historia, Filología, Sociología, Jurisprudencia, etc., en oposición a las llamadas Ciencias Naturales: Matemáticas, Física, Química, Termodinámica, etc.). Tradicionalmente se han considerado Ciencias Humanas aquellas que tenían al hombre como objeto de su estudio. Pero también otras ciencias tienen al hombre como objeto de estudio y no son Ciencias Humanas, como la Medicina, la Economía o la Demografía. Otro criterio es el de considerar las Ciencias Humanas como aquellas en las

que el hombre, como totalidad, es un término de su campo categorial, no como un simple organismo vivo susceptible de enfermar o como una mera cifra.

- Las *Ciencias de la Educación* (Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Pedagogía Didáctica, Filosofía de la Educación, Educación Comparada y Política de la Educación). Así, parece que las Ciencias de la Educación son más bien partes integrantes o especializaciones de otras ciencias que las envuelven, pero no ciencias autónomas.
- La *Pedagogía*, que es considerada generalmente como la ciencia que estudia los procesos de formación en su conjunto. Pero un proceso en abstracto no se da solo si no está enmarcado en un espacio como el social, el político, el psicológico, etc., con lo que nos remitiríamos a los campos de las demás Ciencias de la Educación que hemos visto antes.
- La *Didáctica*, que la podemos dividir en didáctica general y en didáctica especial, y que sería, de manera general, la disciplina que estudia los principios generales y especiales en su relación con los procesos de una correcta formación.

En definitiva, es muy difícil establecer un campo categorial¹ propio de cada una de estas ciencias o disciplinas del saber que lo diferencie claramente de los demás. Así, parecería que la Pedagogía sería una especie de disciplina general de la Educación dentro de la cual habría diferentes especialidades que corresponderían con las Ciencias de la Educación, que podríamos llamar, así, Ciencias de la Pedagogía, dejando el término “Educación” para designar el objeto de estudio de estas ciencias, siempre desde presupuestos epistemológicos (no gnoseológicos) y su división entre sujeto y objeto, y no materia y forma. La Didáctica vendría a ser una ciencia, dentro también de la Pedagogía, con un carácter más práctico, o de especialización pragmática, encaminada a estudiar los principios y las técnicas que intervienen en un proceso eficaz de enseñanza y aprendizaje. Pero otro problema que se plantea es el de si la Didáctica es en realidad una Ciencia² o una Disciplina³, consideradas respectivamente como conjunto de

¹ Tomamos el concepto de “campo categorial” de la obra de G. Bueno (1992).

² La ciencia para el materialismo filosófico como sistema de pensamiento viene a ser una construcción operativa, categorial y racional constituyente de interpretaciones sistemáticas, causales y lógicas de la realidad (Bueno, 1992). Por otra parte, generalmente a la ciencia se la viene considerando desde dos puntos de vista, a saber, como un producto (como conjunto de

conocimientos ciertos y rama de estudio y conocimiento. Esto tendría que ver con la concepción que tengamos de ciencia y con el grado de cientificidad que le otorguemos a la Didáctica. Así, si consideramos la Pedagogía como una ciencia, la didáctica vendría a ser una rama de ella o una disciplina suya. Si, por el contrario, consideramos la Pedagogía como una disciplina, la Didáctica sería una ciencia dentro de ella.

La cientificidad de la Didáctica también es problemática. Si adoptamos, por ejemplo, la división de las ciencias que hace el materialismo filosófico como sistema de pensamiento, que no se limita a la típica dualidad de Ciencias Humanas y Ciencias Naturales, la Didáctica tendría uno de los estatutos científicos más bajos, puesto que incorporan dentro de su campo categorial al ser humano y nunca puede alcanzar la depuración del elemento subjetivo humano. Pero no por ello creemos que se debe renunciar a la búsqueda de la objetividad, hasta donde sea posible, ni se debe desconfiar de la razón para alcanzar resultados de una generalización lo más amplia posible. Así, pues, nos proponemos buscar la manera más científica, en el sentido antes dado, de abordar el problema de investigación que nos ocupa.

Para ejemplificar cómo se conciben estas ciencias o disciplinas en el ámbito académico, vamos a tomar el caso de la Universidad Complutense de Madrid, cuya división exponemos a continuación:

- *Ciencias Sociales y Jurídicas* (Rama de Conocimiento y, por tanto una disciplina que abarca ciencias).
- *Ciencias de la Educación* (Facultad).
- *Pedagogía* (Estudios de Grado).
- *Didáctica Especial* (Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, entre otros).

La Didáctica en el mundo académico cae así dentro de los estudios de Pedagogía, generalmente repartida en departamentos de diferentes didácticas especiales, cuyo control de calidad está al cargo de la ANECA (Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación)⁴. En la

conocimientos ciertos dentro de una disciplina del saber), y como un proceso (como método y habilidades para desarrollar teorías ciertas).

³ Una disciplina es considerada generalmente como una rama del conocimiento, o estudio ordenado o sistemático que incorpora conocimientos comprobados, pero también no comprobados, a diferencia de la ciencia.

⁴ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Ciencia,

Universidad Complutense de Madrid los estudios de grado que se ofrecen dentro de las Ciencias de la Educación son los de Pedagogía, dentro del grupo de las Ciencias Sociales y Jurídicas, ofertados por la Facultad de Educación a través del Centro de Formación del Profesorado⁵. En su página web se da la siguiente información: *“El Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y la Educación Física, participa en los estudios de Grado que se imparten en la Facultad de Educación. Las cinco Unidades Docentes que configuran el Departamento (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Lengua Extranjera-Inglés-Francés, Didáctica de la Educación Musical, Didáctica de la Educación Física y Didáctica de la Educación Plástica y Visual) participan en la mayoría de los estudios de grado que se imparten.”*⁶ En el plan de estudios del grado de Pedagogía se dice: *“La Pedagogía, como disciplina universitaria, tiene sus orígenes en 1904, con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el marco de los estudios de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, por el catedrático Manuel Bartolomé Cossío, quien ya impartía desde 1901 un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional. En 1979 se aprueba la licenciatura específica de Ciencias de la Educación. Los estudios de Pedagogía están sufriendo una transición y una remodelación con el fin de dar respuesta a las exigencias actuales sobre la formación de profesionales eficaces, que se ocupen de planificar, de poner en marcha, evaluar y mejorar los sistemas y los programas educativos, los métodos didácticos, los recursos de enseñanza-aprendizaje, entre otros, al ámbito europeo.”*⁷

Si consideramos, pues, la Didáctica como una ciencia, al menos como una de rango de científicidad bajo, como decíamos antes, habremos de planificar

Innovación y Universidades, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

⁵ Estos son los Departamentos en los que recaen todas las asignaturas: Departamento de Didáctica de las Ciencias, Experimentales, Sociales y Matemáticas; Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física; Departamento de Estudios Educativos; y Departamento de Investigación y Psicología en Educación.

⁶ <https://www.ucm.es/dlaef/grado> (6.11.2019)

⁷ <https://www.ucm.es/estudios/grado-pedagogia> (6.11.2019)

también nuestro trabajo de acuerdo a un método científico. Pero el término “científico” en el campo de las Humanidades o Ciencias Sociales no deja de ser también controvertido. En los estudios sobre investigación en Educación se plantea en primer lugar el tema de los presupuestos filosóficos, es decir, de la concepción que tenemos del mundo, del conocimiento y del hombre, porque de ellos depende la metodología que escojamos y los instrumentos con los que llevemos a la práctica la investigación. Pero muchas veces, estos presupuestos se presentan en dicotomías excesivamente simplificadoras o reduccionistas. Veamos las más importantes en cuanto a la Ontología, la Epistemología o Gnoseología, la Naturaleza Humana y la Metodología⁸:

<i>Ontología</i>	Realismo	vs.	Nominalismo (o Idealismo)
<i>Epistemología (o Gnoseología)</i>	Positivismo	vs.	Post-positivismo (o Anti-positivismo)
<i>Naturaleza humana</i>	Determinismo	vs.	Voluntarismo
<i>Metodología</i>	Cuantitativa	vs.	Cualitativa (o Nomotética e Ideográfica)

Desde nuestro punto de vista, es necesario tener una concepción de la realidad que dé base conceptual al trabajo de investigación, pero una vez establecida esta base, los instrumentos de los que nos sirvamos pueden proceder de metodologías diversas, siempre que nos acerquen a los objetivos que nos hemos propuesto o nos ayuden a aclarar las hipótesis de trabajo. En cualquier caso, y como punto de arranque, hemos ensayado una

⁸ Cohen, Manion y Morrison (2018, p. 3) toman ciertos conceptos del libro de Hitchcock y Hughes (1995, p. 21) sobre la ontología: “ontological assumptions about the nature of reality and the nature of thinks”, la epistemología: “epistemological assumptions”, la metodología “methodological considerations”, los propósitos de la investigación: “Whether and how it is possible to combine the wish to have research which seeks casual explanations with that which seeks understanding and interpretation”, la instrumentalización y recolección de datos, y la orientación práctica: “Whether and how it is possible for research to be directed both towards producing solutions, techniques and technologies and towards developing critical understanding”.

definición de Didáctica en la que hemos pretendido dar cabida a todos los términos que constituyen su ontología: “Es la ciencia de la Pedagogía que estudia, con el fin de mejorarlo, el proceso de enseñanza y aprendizaje entre un docente o docentes y un discente o discentes con la ayuda de unos materiales didácticos, que incluyen unos contenidos (insertos en una programación, un currículum y un plan de estudios de carácter administrativo, histórico y político), transmitidos a través de unas tecnologías adecuadas (incluyendo el lenguaje) y por medio unos métodos⁹, unas técnicas¹⁰ y unas actividades¹¹ didácticas”.

Otra dificultad inicial con la que nos encontramos es la propia amplitud del campo de estudio en cuanto a que confluyen, además de la Didáctica, como hemos visto, la Lingüística, la Teoría de la Literatura, como ciencia de la literatura y la Crítica de la Literatura, como filosofía de la literatura¹². Lo primero que hay que decir es que empleando didácticamente obras literarias será inevitable que la comprensión de las ideas contenidas en sus textos no repercuta también en una transmisión de conocimientos que entrarían dentro de los campos de la Teoría y de la Crítica literarias. Es decir, si utilizamos un texto narrativo de cualquier novela, aunque el propósito principal sea enseñar algún aspecto de la lengua española, será inevitable referirse a conceptos como el autor o los personajes, que entran dentro de la Teoría de la Literatura, o a ideas tales

⁹ A efectos prácticos tomamos esta definición general: “Método didáctico es el conjunto lógico de procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje hacia un objetivo, tema o contenido, ya sea exponer de manera lógica-secuencial un tema de estudio, resolver problemáticas mediante la investigación, trabajo en equipo, la colaboración, presentación de resultados.”, en <http://docentes.unibe.edu.do/metodos-y-tecnicas-didacticas-2/> (6.11.19)

¹⁰ A efectos prácticos tomamos esta definición general: “Técnicas didácticas son actividades del curso más complejas que requieren de un preparación previa, de un ordenamiento, guión y juego de roles.”, en <http://docentes.unibe.edu.do/metodos-y-tecnicas-didacticas-2/> (6.11.19)

¹¹ A efectos prácticos tomamos esta definición general: “Actividades son los recursos didácticos que no requieren de mucha preparación, utilizados en el curso presencial o virtual para testar conocimientos previos, y evaluar los nuevos conocimientos adquiridos.”, en <http://docentes.unibe.edu.do/metodos-y-tecnicas-didacticas-2/> (6.11.19)

¹² Concisas definiciones cuyas ampliaciones se pueden consultar en la obra de J. G. Maestro (2017).

como libertad, amor, estado, dios, etc., que se estudian desde la Crítica de la Literatura.

Al margen de la complicación que supone la multiplicación de términos que conforman las ontologías de cada una de estas disciplinas, lo que nos interesa ver es cómo la Lingüística, la Teoría de la Literatura y la Crítica de la Literatura nos pueden ayudar a alcanzar nuestros objetivos de sistematizar un modelo de enseñanza de la lengua con materiales literarios. Exponiéndolo brevemente, podemos decir que la Lingüística nos va a mostrar todos aquellos términos o elementos de la lengua española que son susceptibles de ser enseñados y aprendidos. Pretendemos valernos de la división semiológica en Sintaxis, Semántica y Pragmática, que combinada con la estructuración de los materiales lingüísticos materializada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, nos servirán para contestar saber qué se tiene que enseñar y aprender. Es decir, la Lingüística nos prestará su apoyo para extraer los elementos concretos que debemos enseñar a unos estudiantes de español, en cuanto a que son aprendices de una lengua. La propia amplitud de la materia que, en principio, abarcaríamos, nos va a obligar a un acotamiento de los límites de nuestra investigación, a alguno de los cuales haremos mención en breve.

Entre la Teoría de la Literatura y la Crítica de la Literatura, nos será de más ayuda esta última, en la medida en que lo que precisaremos será trabajar con ideas más que con conceptos. Sin embargo, la construcción de una interpretación racional y crítica de los materiales literarios hará imprescindible la referencia a conceptos concretos que provengan de la Teoría de la Literatura, siempre en la medida de nuestras necesidades. Creemos que no se puede aprender lo que no se comprende. Así pues, será necesaria una buena interpretación de los textos que garantice una buena comprensión de las ideas contenidas en ellos. Esto nos plantea varios problemas que tienen que ver con la consideración de las obras literarias como totalidades. La selección de las obras y los textos será una operación que tendrá indefectiblemente que limitarse a un determinado corpus de textos, probablemente de una época determinada. Después, para un determinado libro, tendremos de ver si los alumnos pueden leer toda la obra, qué edición de la obra o qué adaptación a su nivel de competencia lingüística. En el caso de que no lean el libro entero sino sólo un fragmento, habremos de preguntarnos qué fragmento (o fragmentos en su caso) y, sobre todo, cómo hacemos para que el alumno lo perciba como parte de una totalidad, como una unidad con sentido completo, por decirlo en términos lingüísticos. En resumidas cuentas, será necesario que los alumnos sepan comprender bien lo que leen para que sus capacidades lingüísticas mejoren y haya aprendizaje efectivo.

Breve estado de la cuestión

La literatura tradicionalmente ha proveído de textos a muchos manuales de enseñanza de lenguas pero, dependiendo de la época, con mayor o menor intensidad. Aquí nos centraremos muy concisamente en su evolución en los últimos tiempos y en la bibliografía que ha originado. Nuestra intención es comprobar hasta qué punto ha sido una labor sistemática o, por el contrario, se ha abordado el tema sólo parcialmente. A continuación vamos a exponer los principales enfoques y métodos que se han venido utilizando en la enseñanza de la lengua española como segunda lengua a lo largo del siglo XX y XXI, para luego pasar a atender al tema concreto del empleo de la literatura en la enseñanza de la lengua. Hay que advertir desde el principio que estas distintas aproximaciones al problema muchas veces se solapan en el tiempo y hacen imposible una división temporal plenamente definida.

Método gramatical

En el siglo XIX los textos literarios fueron utilizados por el método gramatical, que estaba unido al de traducción, utilizando la lengua nativa del estudiante como punto de apoyo. Se pretendía buscar las correspondencias entre la lengua extranjera y la lengua nativa. Es la época, además, de la Filología y la Gramática comparativas, cuyos máximos exponentes son los alemanes Franz Bopp, Friedrich Diaz y el norteamericano William Whitney. En este periodo se hicieron gramáticas para extranjeros en función de la lengua nativa de los estudiantes que fueran a hacer uso de ellas y métodos de enseñanza de la lengua con un predominio del elemento gramatical.

Método directo

El método directo aparece a principios del siglo XX a través de algunos manuales y se aleja intencionadamente de la lengua materna del estudiante y de los métodos gramaticales y de traducción. Pretenden llevar a cabo una enseñanza y provocar un aprendizaje que se aproxime a la adquisición natural del lenguaje, especialmente a través de referentes directos o visuales, sin intermediación de ninguna otra lengua. Como es evidente, los textos literarios dejan de ser material didáctico de aprendizaje de lenguas.

Método audio-oral

Tampoco con este método la literatura tiene presencia en los manuales de enseñanza de lenguas. Es un método que tiene su base en el conductismo, es decir, que pretende crear hábitos de habla entre sus

estudiantes para aumentar su destreza utilizando una lengua extranjera. Con fuerte apoyo gubernamental y en un periodo de guerra y posguerra (nos referimos a la segunda guerra mundial), surge por la urgencia de formar rápidamente a personas que pudieran aplicar las lenguas estudiadas de forma práctica lo antes posible. Se buscaban las estructuras de la lengua más usuales, de las más básicas a las más complejas, y elaborar unos materiales en función de ellas. Eran igualmente importante la selección del vocabulario, los ejercicios dirigidos y a crear hábitos de habla de estímulo-respuesta, con un predominio de las destrezas orales. El método audio-oral coincide con el nacimiento de la Lingüística Aplicada¹³, de la mano del estructuralismo americano de Leonard Bloomfield¹⁴, Charles Fries y Robert Lado¹⁵, sobre todo.

Método nocio-funcional

Este método aparece como consecuencia del rechazo de los métodos anteriores a partir de los años setenta. Da una mayor importancia a la expresión de nociones de todo tipo, como existenciales, cuantitativas, cualitativas, temporales, espaciales, mentales, etc. y, al mismo tiempo, enfoca la enseñanza y el aprendizaje de lenguas hacia fines comunicativos concretos, expresados en funciones, como dar y pedir información, expresar opiniones, sentimientos, conocimientos, relacionarse, etc. En este nuevo marco, uno de los proyectos con más repercusión será el promovido por el Consejo de Europa en el Simposio de Rüschlikon (Zürich) de 1971, proyecto que sintetiza bien la obra de D. Wilkins¹⁶. Pasado el tiempo será el origen del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, cuya primera edición es de 2001. Este periodo y los siguientes marcan el punto de inflexión en el cual los textos literarios vuelven a tener cierta presencia en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

Método comunicativo

¹³ El término aparece por vez primera en 1948 como subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, revista que había sido fundada por Charles C. Fries y otros lingüistas de la Universidad de Michigan.

¹⁴ Autor en 1942 de *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*.

¹⁵ Quien expone el método de manera más sistemática en *Language Teaching. A scientific Approach*, de 1964.

¹⁶ Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Herederio de los conceptos de noción y función del método nocio-funcional, el método comunicativo pone énfasis en la consideración de la lengua como instrumento de comunicación, dando prioridad a la necesidad comunicativa, con actividades interactivas centradas en contenidos de relevancia para los alumnos, más interesantes y motivadoras para ellos, organizadas de forma lógica según el proceso natural de la comunicación, y con una atención expresa al contexto comunicativo no estrictamente lingüístico. Todo ello, claro está, sin obviar aspectos gramaticales integrados en el proceso de la comunicación, pero subordinados a él.

Método o enfoque por tareas

El método o enfoque por tareas propone la enseñanza de la lengua a través de la realización de tareas que, en sí mismas, tienen un fin diferente al del aprendizaje. La tarea consta de una sucesión de etapas, más o menos diferenciadas, pero conectadas o en relación de dependencia de unas con otras. Las tareas se utilizan para propiciar el uso de la lengua entre los estudiantes e ir superando las etapas, en una sucesión lógica, hasta cumplir el objetivo asignado. La tarea, pues, no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar el aprendizaje lingüístico. Visto así, habría implicados dos objetivos, el que se deriva de la tarea en sí que hay que realizar, y el objetivo didáctico de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Son, por tanto, dos objetivos distintos, que pueden entrar en conflicto si uno de ellos prevalece sobre el otro, sobre todo el de la tarea sobre el lingüístico.

Por otra parte, es fácil diseñar tareas adecuadas que se correspondan con un determinado currículo. Otra dificultad es el peligro que supone, en el desarrollo y consecución de la tarea, el grado de imprevisibilidad que toda persona tiene al enfrentarse a un problema y proponer soluciones. Es decir, el uso de la lengua podría irse fácilmente de las manos del docente a poco que los estudiantes se desviaran del posible camino que hipotéticamente se supone que han de seguir para alcanzar el objetivo lingüístico.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas

El CLIL (*Content & Language Integrated Learning*), en sus siglas en inglés, es un método muy actual, en pleno desarrollo hoy en día, que enseña la lengua al tiempo que se emplea como vehículo del proceso de enseñanza y aprendizaje de otras materias de un determinado currículo. Es un método que surge de la lingüística aplicada desde que David Marsh, profesor que trabaja en una universidad finlandesa, acuñó en 1994 la denominación con la que hoy se conoce. Entre las ventajas que ofrece este nuevo enfoque cabe destacar la posibilidad de que el proceso formativo se desarrolle en un entorno realmente contextualizado, en situaciones

significativas reales y relevantes para los alumnos, que es precisamente de lo que, a nuestro entender, podría carecer el método basado en tareas.

Aunque aún es difícil de prever, en principio, los fundamentos coincidirían de alguna manera con los que nosotros queremos desarrollar en nuestra investigación, puesto que nos planteamos como objetivo, a grandes rasgos, utilizar un contenido: la literatura, para enseñar una lengua: el español. Por el contrario, el CLIL tiene el enfoque opuesto, es decir, serviría más bien para mejorar competencias lingüísticas mientras se enseña literatura como objetivo primordial. De cualquier forma, pensamos que es un método que merece ser estudiado, como también otros, para ver la manera en que pueda ofrecernos técnicas, herramientas y conceptos que útiles a nuestros propósitos.

Panorama de la enseñanza de lengua a través de la literatura

En cuanto a la literatura en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, *CEFR* en inglés) afirma que *"Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos."*¹⁷

Así pues, el propio Consejo Europeo en el MCER señala la cualidad de la literatura como herramienta para la enseñanza de diferentes aspectos del saber humano, entre ellos la lengua. Por otra parte, el enfoque comunicativo, el más en boga en nuestros días, considera que los textos literarios, en cuanto a muestras de lengua auténticas, son muy aprovechables para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en las que están escritos.

Aurora Cardona (2004) viene a decir que los textos literarios dan la oportunidad a los alumnos de trabajar con muestras de lengua más elaboradas y auténticas, que les permiten mejorar capacidades de diferenciación entre significados literales y significados metafóricos, a la vez que sirven de elemento de motivación y de discusión sobre temas diversos. En general, coincidimos con las razones de Menouer (2009) para el empleo de la literatura en clase, y que mostramos aquí con algunos comentarios nuestros:

¹⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, p. 60 (6.11.2019)

- *Es universal*, ya que podemos encontrar temas y motivos comunes en muy variadas literaturas y culturas, como los temas universales del amor, la vida, la muerte, la amistad y un largo etcétera.
- *Es atemporal*, puesto que perdura en el tiempo, cuyo contenido estudian diferentes disciplinas del saber, que lo actualizan constantemente, y cuyo valor estético está reconocido.
- *Es motivadora*, porque estimula la imaginación y la creatividad, especialmente si el docente elige bien los textos y trabaja con ellos de manera que se dé una interacción entre los estudiantes y despierte su motivación.
- *Es material auténtico*, ya que no son fruto de un diseño más o menos artificial con un propósito exclusivamente docente, sino que van dirigidos a hablantes nativos.¹⁸
- *Incrementa y activa la participación del alumno*, fomentada por su ambigüedad, que da pie a variadas interpretaciones por parte de los estudiantes en función de sus conocimientos y pensamiento propios.
- *Es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera*, puesto que mantienen una estrecha relación con la historia, el pensamiento, la sociedad y la política del lugar donde se produjo, y que permite un aprendizaje más allá de la propia lengua, observando variados temas y visiones del mundo.
- *Ofrece un perfecto input (modelo) de la lengua*, o, al menos, un modelo más, y más elaborado, de la lengua que se estudia. Sin embargo, la selección de textos debe estar condicionada por las variables del contexto de aprendizaje en el que se vayan a emplear, es decir, del nivel de los alumnos, del currículo, etc.
- *Favorece y estimula las cuatro destrezas e incrementa el vocabulario*, sobre todo por su riqueza lingüística y por ser una fuente inagotable de nuevos términos, figuras retóricas, imágenes y referencias de todo tipo. Sin embargo, no se nos escapa que, en principio, la comprensión lectora se impone a las demás destrezas si nos referimos a la literatura. Así pues, uno de los retos que se nos plantearía para conseguir una enseñanza completa es la de ver cómo la literatura puede ayudarnos a desarrollar también las demás destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, y expresión oral y escrita, además de la propiamente comunicativa.

¹⁸ En este sentido, Collie y Slater (1987) afirman que los estudiantes se enfrentan con un lenguaje para hablantes nativos, con lo que adquieren familiaridad con una variedad de usos lingüísticos de la lengua escrita que se enmarcan en un determinado marco social.

Conclusión

El empleo de la literatura como herramienta de enseñanza de la lengua, como afirman Garrido y Montesa es como un péndulo, "de serlo todo pasó a quedar en el olvido o como mero auxiliar" (Garrido y Montesa, 1991: 389) o, como hoy en día, en un punto equidistante entre los dos extremos.

A nuestro parecer, si bien está generalizado el empleo de textos literarios en la enseñanza de ELE, como se puede ver en multitud de libros de enseñanza de español, también lo es que no se hace sistemáticamente ni con fundamentos didácticos concretos. Más bien, da la impresión de que se utiliza como excusa o como simple muestra para plantear actividades y ejercicios convencionales, como si de cualquier otro tipo de texto se tratara. Aparte de una gran cantidad de artículos sobre este elemento didáctico, no hemos hallado hasta el momento un trabajo que pretenda sistematizar con criterios didácticos el empleo de la literatura para la enseñanza de la lengua española, lo que creemos que justifica un trabajo de investigación como el que pretendemos desarrollar.

El acopio, ordenación, clasificación y síntesis de lo que se ha escrito hasta el momento sobre el tema, será una de nuestras primeras tareas de investigación. La infinidad de fuentes diversas de las que proceden los trabajos, la variedad de criterios tenidos en cuenta, y las grandes diferencias de calidad académica que ya intuimos, hace que no podamos ofrecer aún una visión global de tal panorama, como sí creemos poder hacer de las distintos métodos de la enseñanza de la lengua española, en general, a lo largo de los últimos tiempos.

REFERENCES

- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. 2004. Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de EL/E. In: *Revista electrónica Cuadernos Cervantes*, 7, pp. 161 – 172.
- BLOOMFIELD, L. 1942. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- BUENO, G. 1992. *Teoría del cierre categorial*. Oviedo: Pentalfa.
- CARDONA, A. 2014. Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura. In: *Diálogos Latinoamericanos*, 22, pp. 129 –152. Aarhus: University of Aarhus, Denmark.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. 2018. *Research methods in Education* (8th ed). London-New York: Routledge.

COLLIE, J., SLATER, S. 1987. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLLIE, J., SLATER, S. 1987. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLLIE, J., SLATER, S. 1994. *Short Stories for Creative Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo Anaya.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, David. 2012. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University press.

GARRIDO, A., MONTESA, S. 1991. La recuperación de la literatura en la enseñanza de E/LE. Una necesidad y una propuesta. In: *ALBURQUERQUE, R. (Ed.) III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera*, pp. 73 – 84. Madrid: Ministerio de Cultura. Retrieved from: <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

GARRIDO, A., MONTESA, S. 1991. *La literatura en la enseñanza de español para extranjeros. II Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

HITCHCOCK, G., HUGHES, D. 1995. *Research and the teacher* (2nd ed.). London: Routledge.

LADO, R. 1964. *Language Teaching. A scientific Approach*. London: MacGraw Hill.

MAESTRO, J. G. 2017. *Crítica de la Razón Literaria: El Materialismo Filosófico como Teoría, Crítica y Dialéctica de la Literatura* (2017). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo. (3 vol.)

MARSH, D. 2014. *The CLIL trajectory: educational innovation for the 21 century igeneration*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

MARSH, D., & LANGÉ, G. (Eds.). 2000. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

MENOUER FOUATIH, W. 2009. La literatura como recurso didáctico en el aula ELE. In: *DÍEZ PLATA, C. L., PUERTAS MOYA, F. E., TUDELA CAPDEVILA, N. (Ed.) Actas del Taller Literaturas Hispánicas y ELE*, pp. 121 – 130. Orán: Instituto Cervantes de Orán. Retrieved from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf

MONTESA, S., GARRIDO, A. (Ed.). 1994. *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE. Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación. (Madrid, 3-5 de diciembre de 1990)*. Málaga: ASELE.

MONTESA, S., GARRIDO, A. 1994. La literatura en la clase de lengua. In: *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE. Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación. (Madrid, 3-5 de diciembre de 1990)*, pp. 449 – 457. Málaga: ASELE.

SEQUERA VENTURA JORGE, M. 2015. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *Tejuelo*, 21, pp. 30 – 53. Miajadas, Spain: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura-IES Gonzalo Torrente Ballester.

SERRANO, A. 2017. Enseñanza del español lengua extranjera por medio de la literatura. In: *Teaching Spanish as a Foreign Language Through Literature*, 19, 2017, pp. 1 – 25. Retrieved from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2902333

WILKINS, D. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Este trabajo tiene el apoyo de la Agencia Eslovaca de Investigación y Desarrollo bajo el contrato n° APVV-17-0071.

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract no. APVV-17-0071.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-17-0071.

Contact:

César De, Miguel Santos, M.A.

Universita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Slovenská republika

Email: csdemiguel@yahoo.es

SOCIÁLNE ASPEKTY KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE**SOCIAL ASPECTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE***SLAVOMÍRA STANKOVÁ***Abstrakt**

Predkladaná teoretická práca sa zaoberá komunikačnou kompetenciou a sústreďí sa na jej sociálno-jazykové aspekty. Komunikačnú kompetenciu chápeme ako komplexnú dispozíciu, ktorá sa formuje celý život, ale veľký vplyv na jej formovanie má inštitucionalizované (jazykové) vzdelávanie. Práca predkladá čiastkové interpretačné závery prebiehajúceho metodologicko-empirického výskumu komunikačnej kompetencie, ktorý je zameraný na skúmanie komunikačnej kompetencie učiteľov slovenského jazyka na všeobecných štvor- a osemročných gymnáziách v Bratislave.

Kľúčové slová: komunikačná kompetencia, jazykové vzdelávanie, slovenský jazyk.

Abstract

Submitted thesis deals with communicative competence and focuses on its social language aspects. Communicative competence is from our point of view understood as complex disposition which is shaped up whole life, but significant influence on its shaping has institutional (language) education. Submitted thesis brings forward partial interpretational ascertaining of ongoing methodologic-empirical research of communicative competence, which is focused on research of communicative competence of teachers of Slovak language at general four- and eight- second grammar school in Bratislava. Key words: communicative competence, language education, Slovak language.

Keywords: communicative competence, language education, Slovak language.

Úvod

Predmetom nášho dlhodobého záujmu je efektívne kultivovanie komunikačnej kompetencie, a to najmä v jazykovom vzdelávaní. Komunikačná kompetencia je považovaná za jednu z tzv. kľúčových kompetencií, avšak jej metodologický rozvoj je problematický, často iba deklaratívny. Považovali sme za potrebné si preto znova položiť nasledovné otázky –kedy

je človek skutočne komunikačne kompetentný; ako sa dá komunikačná kompetencia zhodnotiť; ako systematicky a efektívne (resp. metodologicky účinne) podporovať jej rozvoj (kultivovať komunikačnú kompetenciu). Súčasný lingvo-didaktický diskurz sa k rozvoju komunikačnej kompetencie hlási.¹ Náš dlhodobý metodologický modus je deduktívny – testujeme komunikačné teórie a snažíme sa skonštruovať model ideálnej komunikačnej kompetencie. Tým chceme inovovať pohľad na túto kategóriu (inovovať v zmysle takej zmeny perspektívy nazerania, ktorá je v praxi viabilná) a sfunkčniť rozvoj tejto fundamentálnej kategórie jazykového vzdelávania.

V druhej časti práce interpretujeme časť zhromaždeného materiálu empirického materiálu. To, že učiteľ svojim komunikačným správaním priamo alebo nepriamo ovplyvňuje svojich komunikačných partnerov, považujeme za „axiómu“, z ktorej odvodzujeme naše ďalšie uvažovanie. Z toho plynie naše presvedčenie, že učiteľ vedome (systematicky, metodologicky) alebo nevedome (intuitívne) ovplyvňuje kvalitou vlastnej komunikačnej kompetencie kvalitu komunikačnej kompetencie svojich študentov. V procese absolvovania jazykového vzdelávania sme sa len zriedkavo stretávali so systematickými postupmi kultivácie komunikačnej kompetencie. Cieľom príspevku je preto otvoriť diskusiu o cieľoch a metódach jazykového vzdelávania. Keďže považujeme kultiváciu komunikačnej kompetencie za jeden z primárnych cieľov jazykového vzdelávania, snažíme sa o definovanie kľúčových aspektov komunikačnej kompetencie. Jedným z nich je sociálna determinovanosť komunikačnej kompetencie.

Súčasná reflexia komunikačnej kompetencie

V našom kontexte používal ako jeden z prvých pojem komunikačná kompetencia český jazykovedec J. Kořenský, a to v rámci teórie komu-

¹ Ako príklad uved'me Inovovaný Štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, vzdelávacia oblasť: Slovenský jazyk a literatúra. V tomto rámcovom dokumente sa deklaruje to, že by sa v rámci predmetu mali rozvíjať komunikačné kompetencie (v množnom čísle). Obsah jazykového vzdelávania v tomto dokumente je však orientovaný skôr na získavanie poznatkov zo systémovej jazykovedy a oblasť rozvoja komunikačnej kompetencie je značne zúžená na nasledovné kompetencie: tvoriť, prijať a spracovať informácie; 2. vyhľadávať a sprostredkovať informácie; 3. formulovať svoj názor a argumentovať; 4. verbálne a neverbálne vyjadriť vôľu a city. Rozvoj komunikačnej kompetencie považujeme za cieľ jazykového vzdelávania. V tomto znení sa nám však javí požadovaný rozvoj komunikačných kompetencií iba ako deklaratívna snaha.

nikácie. Komunikačnú kompetenciu definuje ako súbor znalostí a skúseností jednotlivca, ktoré sa týkajú prostriedkov, pravidiel, noriem a zvyklostí komunikácie a začleňuje tento pojem do tzv. analytického aparátu pre komplexný rozbor rečovej komunikácie v rámci štruktúry komunikačnej udalosti (1979, s. 28).

Za hlavnú súčasť komunikačnej kompetencie považuje schopnosť poznať a používať určité komunikačné sústavy (pozn. verbálne i neverbálne) a systémy komunikačných prostriedkov. Dôležité je teda to, že jazyk sa „používa“ (čiže ide o rečovú akciu), a tá je v súlade s pravidlami jeho používania – komunikačne kompetentný jedinec teda v zásade pozná a rešpektuje komunikačné normy. V diele *Komunikace a čeština* (1992, s. 70) skonštatoval, že klasifikácia komunikačných kompetencií je vzhľadom na premenlivosť, dynamickosť sociálnych, komunikačných vzťahov a komunikačných situácií náročná, resp. variabilná.

Dôležitá je pre nás však avizovaná zmena perspektívy v teórii komunikácie – definovaním aspektov komunikačnej kompetencie sa v koncepcii pozornosť presúva od používania „správnych“ jazykových prostriedkov, resp. poznania jazykového systému a jeho zákonov smerom k poznaniu istých komunikačných zákonitostí (noriem).

Nie je prekvapujúce, že J. Kořenský považuje komunikačnú kompetenciu za sociálno-(psychologicky) podmienený jav. Oddeluje však kategóriu komunikačnej kompetencie od sociálno-psychologickej štruktúry v komunikačnej udalosti, čo implikuje istú mieru autonómnosti sociálno-psychologickej determinácie. Sociálno-psychologická štruktúra komunikačnej udalosti potom zahŕňa individuálnu, osobnostnú štruktúru komunikanta, komunikačné vzťahy a sociologické kategórie ako sociálna skupina a sociálna rola. Koncepcia J. Kořenského má istý sociolingvistický presah. Položili sme si však otázku, či vysoká kvalita komunikačnej kompetencia zahŕňa len dodržiavanie komunikačnej normy, teda súboru pravidiel komunikačného správania alebo ju treba zasadiť principiálne do sociálneho rámca. Tu nám oporu poskytuje koncepcia J. Dolníka.

Keďže komunikačné normy považujeme za normy spoločenského charakteru, musíme náš horizont rozšíriť práve na spoločenské normy (štandardizácie, konvencie). J. Dolník pokladá komunikačnú kompetenciu za centrálnu kategóriu sociolingvistiky (2009, s. 357), ale aj za kulturológicko-lingvistickú kategóriu, resp. za súčasť kultúrnej kompetencie, ktorá súvisí s akomodačno-asimilačným (pozri nižšie) nadobúdaním kultúrnej identity², a ktorú definuje ako schopnosť správať sa a konať v duchu štan-

² Človek totiž disponuje okrem jazykotvornej dispozície aj schopnosťou pretvárať prostredie, a to v súlade so svojimi potrebami, zámermi, postojmi,

dardizácií platných v danom kolektíve, resp. v danej komunikačnej formácii v procese enkulturácie³ a socializácie. Štandardizácie, konvencie, normy sa týkajú komunikácie, myslenia, cítenia, správania a konania a jediniec ich nadobúda v procese „skultúrňovania“ – kultivácie, keď nadobúda praktickú schopnosť správať sa a konať podľa pravidiel daného kultúrneho spoločenstva, pričom teoretické znalosti týchto pravidiel nemusí mať (porov. Dolník, 2018, s. 173). Dolník nazval tieto „potenciálne“ dispozície *bezznalostnými dispozíciami na konformné sociálne správanie* (Dolník, 2018, s. 174). Kultúrne kompetentný jediniec sa potom javí ako ten, kto v istej miere naplnil túto potenciálnu dispozíciu a je kompetentný správať sa (neuvedomovane) a konať (cieľavedome) adaptačne – „v duchu“ týchto štandardizácií (konvencií, noriem). Dôležitá je dispozícia adaptovať sa (akomodačno-asimilačne), čiže správať sa preferenčne v súlade so štandardizáciami.

J. Dolník analogicky definuje komunikačnú kompetenciu ako schopnosť (dispozíciu) správať sa a konať v duchu štandardizácií – komunikačných štandardizácií – platných v danej komunikačnej formácii⁴, čo naznačuje variabilitu v tom zmysle, že komunikačná kompetencia jedinca sa hodnotí vzhľadom na komunikačné normy kultúrneho kolektívu, ktorého je súčasťou. Kým kultúrna kompetencia zahŕňa široko chápané prejavy správania a konania v rámci formovania kultúrnej formácie, pri komunikačnej kompetencii sa perspektíva analogicky zužuje na komunikačné aspekty, resp. na správanie sa a konanie v duchu komunikačných štandardizácií.

Komunikačne kompetentný jediniec je najmä sociálne úspešný jediniec, komunikant totiž nekomunikuje samoúčelne, ale s ohľadom na svoj sociálny zámer. Dosahovanie komunikačných cieľov je vo svojej podstate dosahovaním sociálnych cieľov pričom, ako konštatuje J. Dolník, v tejto súvislosti sa jazyk ukazuje ako sociálna sila – funguje ako konštitučný faktor sociálneho života a diferencované používanie jazyka je priestor, v ktorom sa odohráva sociálny život (2013, s. 357). Sociálnointerakčné

túžbami. Kultúrotvorná aktivita človeka (aj v zmysle začlenenia do istej kultúry) je pre človeka rovnako podstatná ako jazykotvorná dispozícia. Povaha jazyka a kultúry je komplementárna, pretože sú to objekty rovnakého druhu – jazyk je kultúrnym javom a kultúra je jazykovým javom.³ kulturologický pojem, ktorým sa definuje začleňovania jedinca do danej kultúry.

⁴ S výrazom *komunikačná formácia* sa stretávame u Dolníka (2017), ktorý pod týmto pojmom chápe istý „vyformovaný“ kolektív/spoločenstvo jedincov, ktorí vďaka svojej adaptačnej schopnosti a systematickej komunikácii dokážu túto entitu sformovať a koexistovať v nej „s vyústením do istej sociálnej formy.“ (s. 139)

podmienky, na ktoré sa má jedinec naučiť adaptívne reagovať, zahŕňajú rozličné premenné - makro aj mikrosociologické útvary, resp. zoskupenia či sociálne aspekty (napr. sociálne skupiny a agregáty a ich typy, dynamika a veľkosť sociálnych skupín, sociálna rola a sociálny status aktérov, skupinovú a spoločenskú štruktúru, ale aj (sub)kultúra, etnicita, pohlavie a gender). Rozmanitosť sociálnych štruktúr korešponduje s rozmanitosťou sociálnych aj komunikačných štandardizácií, ktoré sú s nimi spojené. Tieto štandardizácie sú späté s istými očakávaniami zo strany členov danej formácie – týkajúcimi sa správania a konania (aj tvorby komunikátu) a v prípade nenaplnenia týchto očakávaní môže prísť isté sankcionovanie (znova však, samozrejme, platí, že miera týchto očakávaní a potenciálnych sankcií je rôzna – ako to rozpracoval J. Dolník, 2013, s. 359).

Skúmanie komunikačnej kompetencie predpokladá tento „sociologický presah“. Sústrediac sa na komunikačný akt, ako kľúčové sa nám javí pri tvorbe komunikátu najmä odhaľovanie optimálnej proporcionality, miery akomodačno-asimilačného⁵ správania sa a konania komunikantov, pretože je to akt variabilný, „pružný“, resp. ako uvádza J. Dolník, nejestvujú nejaké objektívne, od danej interakcie nezávislé kritériá na určenie akomodačno-asimilačnej rovnováhy (Dolník, 2013, s. 362). Ideálna proporcionality zabezpečuje uspokojivé napĺňanie zámerov, postojov, predstáv na strane recipienta a porozumenie a optimálne prijatie na strane percipienta,⁶ preto je jej odhalenie a následná praktická implementácia v komunikácii ukazovateľom „úrovne“ komunikačnej kompetencie jedinca. Princípom akomodačno-asimilačnej proporcie je riadený aj princíp korektnosti, jeden z všeobecných princípov komunikácie.⁷

⁵ Akomodačno-asimilačná aktivita zahŕňa dve protichodné adaptačné sily. Akomodácia je procesom prispôbovania sa systému (komunikanta) svojmu (sociálnemu) okoliu (partnerom a podmienkam existencie komunikácie). Asimilácia je procesom, v ktorom si systém (komunikant) prispôbuje (sociálne) okolie. Porov. Dolník, 2013, s. 24).

⁶ J. Dolník v tejto súvislosti uvádza implikáciu: „Ak chceš, aby komunikačná interakcia, do ktorej vstupuješ, bola optimálne korektná, prispôbovať sa svojmu partnerovi a súčasne si ho prispôbovať aj sebe, a to tak, aby tieto spôsoby reagovania boli v rovnováhe, čiže v optimálnom pomere.“ (Dolník, 2013, s. 362)

⁷ Korektnosť interakcie následne štruktúruje J. Dolník na pozadí teórie rečových aktov autora J. L. Austina a konštatuje, že optimálne korektná komunikačná interakcia zahŕňa optimálnu lokučnú, ilokučnú a perlokučnú korektnosť – v závislosti od typu interakcie (porov. Dolník, 2013, s. 362).

Kompetentný jedinec na svoje sociálne potreby dokáže pružne reagovať, a to buď pozitívno-preferenčne (správa sa a koná v súlade so štandardizáciami), alebo ich (v rôznej miere) odmieta s ohľadom na vlastné sociálne preferencie. Preto sa rozvinutá komunikačná kompetencia prejavuje aj pri funkčnom narušení komunikačných noriem. Komunikačné normy ako konvencionalizované zásady, pravidlá usmerňujú komunikáciu, no zároveň kladú jedincovi isté obmedzenia, s ktorými sa musí vyrovnávať, pretože kultúro-sociálno-komunikačné konvencie nemusia byť vždy v súlade so želaniami, potrebami jeho člena.⁸

J. Dolník reflektujúc princípy komunikačnej interakcie (porov. Dolník, 2013, s. 361) hovoril o akomodačno-asimilačnej aktivite v zmysle adaptívnosti (jazykového) systému. Adaptívnosť komunikačnej aktivity sa týka aj preferencií v rámci vecného, vzťahového, apelového a sebareprezentačného aspektu komunikácie vo vzájomnej, komplexnej súčinnosti. Pri zhodnotení adaptovanosti komunikátu znova vychádzame zo stanovenia miery ich prítomnosti v komunikáte a využívania ich vzájomnej podpory, resp. predchádzania ich vzájomnej rušivosti, v tomto príspevku sa však zameriavame iba na aspekty vzťahového a sebareprezentačného aspektu komunikácie, ktoré sa najviac týkajú sociálnej determinovanosti komunikácie. V nasledujúcej podkapitole načrtujeme fungovanie vyššie naznačených teoretických reflexií sociálnych aspektov komunikačnej kompetencie na podklade interakcií medzi učiteľmi a žiakmi počas hodín slovenského jazyka a literatúry.

Sociálna podmienenosť komunikácie v školskej triede

Ako bolo avizované, v našej práci vychádzame z predpokladu, že zásadnú úlohu v procese učenia dieťaťa má samotný učiteľ a že úroveň komunikačnej kompetencie učiteľov môže ovplyvňovať proces nadobúdania komunikačnej kompetencie u žiakov, s ktorými prichádza učiteľ do kontaktu. Zaznamenali sme snahy o metodologické zlepšenie komunikačných kompetencií učiteľov (porov. Bekéniová, 2015), avšak tie sa sústredia epizódovite na rôzne „komunikačné problémy“, ako je napr. používanie apoziopéz, elíps, redundantných výpovedí a pod. My sme sa snažili o širší sociálny rámec, v ktorom vidíme „podstatu“ našej problematiky.

⁸ Jedinec sa môže ocitnúť aj v neznámej, novej situácii, na ktorú nie je v kolektíve určená konvencionalizovaná reakcia. Preto je dôležité, že tieto štandardizácie nemusia byť vždy dodržané. Navyše, prekonanie týchto obmedzení sa môže prejaviť aj ako niečo nápadité, originálne, a teda pozitívne.

V empirickej časti analyzujeme a interpretujeme jazykový prejav zaznamenaný počas hodín slovenského jazyka. Prejav zachytáva jazykovú interakciu medzi účastníkmi v triede na vybraných všeobecných štvorročných a osemročných gymnáziách v Bratislave. Zvolenou kvalitatívnou sociolingvistickou metódou bolo zúčastnené pozorovanie a následná interpretácia. Cieľom týchto pozorovaní je následne induktívna identifikácia faktorov, ktoré podporujú aproximáciu k optimálnej sociálnej (a komunikačnej) adaptovanosti komunikátu, resp. túto optimalitu znižujú.

Školská trieda je „preplnená“ sociálnymi vzťahmi. Najzrejmším je hierarchický vzťah učiteľ – žiaci (celá trieda). Množstvo sociálnych interakcií, na ktoré musí učiteľ reagovať, môže byť pre učiteľa výzvou. Snažiac sa o neustále „prepínanie“ medzi kolektívnou a individualizovanou komunikáciou sa snaží naplňať aj vlastné sociálno-komunikačné ciele. Sociálne (komunikačne) úspešný by mal byť počas vyučovacej hodiny nielen učiteľ, ale optimálne aj všetci zúčastnení žiaci, čo sa môže javiť vzhľadom na vysoký počet aktérov ako nemožný cieľ, preto sa niekedy môže javiť ideálnou komunikačnou situáciou „ticho“ v triede, aby učiteľ realizoval aspoň kolektívnu komunikáciu. Žiaci sa však taktiež snažia realizovať vlastné sociálno-komunikačné ciele, ktoré sú často v rozpore s cieľmi učiteľa (vyplýva to z ich sociálnej potreby komunikovať) a vyhládávajú interakciu s rovesníkmi, čo môže byť vnímané zo strany učiteľa negatívne, ak to zasahuje do jeho sociálno-komunikačných cieľov. Problematické je, keď sa medzi danými subjektmi sociálnou interakciou vzťah neupevňuje, resp. absentuje, čo môžeme vztiahnuť na problém „nekomunikácie“ žiakov – zaznamenali sme totiž, že sa žiaci do komunikácie nezapájajú často (resp. vôbec)⁹ a mnohí žiaci sa zapájali iba dobrovoľne, čo súviselo s hierarchicky autoritatívnym statusom učiteľa, ktorý implicitne alebo explicitne odpoveď vyžadoval. Potrebu sociálnou interakciou upevňovať vzťah (medzi učiteľom, ale najmä rovesníkmi) majú často počas hodiny aj žiaci.

Komunikačná schéma má zvyčajne charakter otázka (zo strany učiteľa – lokučný akt) a odpoveď (zo strany žiaka/žiakov – istý perlokučný akt), pričom sme zaznamenali vysokú mieru stereotypizácie tejto schémy. N. Postman a Ch. Weingartner v publikácii *Teaching as a subversive activity* (1969) v tejto súvislosti hovoria o tzv. skrytom kurikule a jeho dôsledkoch. Tvrdia, že súčasný vzdelávací systém implicitne vedie k upevňovaniu

⁹ Vyžadovanie zapájania sa žiakov do komunikácie závisí od viacerých faktorov, napr. typ hodiny, resp. aktivity (výklad, opakovanie, čítanie žiackych prác, kontrola úloh, skúšanie), absencia (ne)systematickej činnosti učiteľa pri zapájaní žiakov.

sociálnych nerovností. V komunikácii medzi učiteľom a žiakom sa to prejavuje napríklad skrytou preferenciou toho, aby učiteľ ako vyššie postavený sociálny aktér aktívne kládol otázky a žiak iba odpovedal; žiaci musia dôverovať učiteľovi ako sociálne vyššie postavenej autorite, a to dokonca viac než sami sebe; cieľom učiteľovej komunikácie je predniesť fakty a žiaci sa ich majú naučiť zreprodukovať (ideálne memorovať) a ďalšie. Otázne pre nás preto je, či sú naznačené komunikačné modely pre žiakov podnetné¹⁰ v procese jazykového vzdelávania, a vôbec dostatočné v kontexte kultivovania tak komplexnej kompetencie, akou je komunikačná kompetencia.

Vo výskumnom materiáli sme ďalej spozorovali komunikačné prejavy znižovania sociálnej vzdialenosti, a teda akomodačného pôsobenia zo strany učiteľa, ktoré môže (ale nemusí zákonite) viesť k sociálnej a komunikačnej úspešnosti. Nasledovná ukážka sa odohráva tesne po začiatku vyučovacej hodiny.

(zvonenie)

UČ: zvonilo. dojeme. dopijeme. dobre?

(neidentifikovateľné prehovory žiakov a učiteľky)

UČ: aj vy máte deň otvorených dverí, ja neviem.

(neidentifikovateľné prehovory žiakov, žiaci sa postavením privítali s učiteľkou)

Empatický plurál (*dojeme, dopijeme*) znižuje direktívnu apelovosť výpovede zo strany učiteľky. Očakávaným perlokučným efektom je (okrem toho, aby niektorí žiaci dojedli a odložili jedlo a fľaše), že sa majú žiaci začať sústrediť na prejav učiteľky a na to, že sa začala hodina a majú tomu venovať pozornosť. Na tento empatický apel nenasledovala reakcia zo strany žiakov, avšak usudzujeme, že jeho použitie je prejavom snahy o sociálnu empatickú akomodáciu. Téma „desiatovania“ je z tohto pohľadu vďačná. (Nielen) počas realizovania nahrávok sme sa totiž stretávali s rôznymi výpoveďami, ktoré sa jej týkali a považujeme ju za tému, ktorá je často spájaná s upevňovaním sociálneho statusu učiteľov a žiakov a venuje sa jej pomerne veľká pozornosť. Učitelia ňou apelujú na vzájomný rešpekt („Ani ja

¹⁰ Na otázky podnetnosti (nielen jazykového) vzdelávania, aktívnejšieho zapájania žiakov a aktívnejšieho prístupu k učeniu dobre odpovedá napríklad koncepcia skupinového, resp. kooperatívneho vyučovania, resp. skupinových diskusií, pretože tu je prípadná zámerná neúčast' (ignorovanie) na diskusii výraznejšia, je vyvíjaný väčší sociálny tlak na zapájanie sa do spoločnej práce; znižuje sa napätie, ktoré plynie z nerovnorodého sociálneho vzťahu učiteľ – žiak. Dobre spracovanú problematiku kooperatívneho učenia spolu s demýtizovaním tejto formy prináša M. Černotová a I. Ištván, 2015.

tu pred tebou nejem.“ / „Neprežúvaj, keď s tebou hovorím!“) a okrem direktívnych aktov („Odložte desiatu!“) má často formu ironických výrokov („Dobre sa ti papá?“) či pseudovyhrážok („Vezmem ti tú desiatu a dám ti ju po hodine.“).

Už naznačenou sociálnou situáciou je úvod hodiny, keď sa učiteľ snaží dať žiakom najavo svoju prítomnosť, chce na seba upriamiť a strhnúť pozornosť. V ukážke si daný učiteľ zvolil znova nepriamy druh apelu – chcel, aby žiaci zatvorili dvere, čo má signalizovať začiatok výučby, a teda začiatok toho, že do pozície komunikačnej autority sa znova dostáva učiteľ. Znova sme v súvislosti s týmto sociálno-komunikačným cieľom zaznamenali rôzne komunikačné prejavy: priame direktívne apely („Už sa utíšite, začíname hodinu.“), zdvorilostné frázy s formou prosby („Prosím vás, už naozaj klľud.“), vyhrážky („Ak sa neutíšite, vyskúšam si každého z vás písomne.“), (pseudo)otázky („Môžem už začať, už ste sa utíšili?“), empatické apely („Už sa utíšime.“), apely s formou oznamovacej vety („Už zvonilo.“), ironické výpovede („Pre vás ešte nezvonilo?“) či nepriame apely na utíšenie, keď učiteľ začal priamo hovoriť o danej vyučovacej téme. Vzhľadom na to, že učiteľ tieto situácie zažíva často (napr. naznačené utíšovanie žiakov, vysporiadávanie sa s tým, že žiaci počas hodiny desiatujú), vytvorí si istý pomyselný „zoznam“ fráz, ktoré stereotypne používa. Naznačené komunikačné prejavy sa líšia v proporcionalite akomodačno-asimilačných stratégií, čím buď upevňujú alebo „zmenšujú“ sociálnu „vzdialenosť“. Upevňovanie sociálnej hierarchie je zo strany učiteľa explicitne prítomné v priamych apelatívnych výrokochoch, vyhrážkach a ironických, resp. sarkastických výrokochoch, ale zaznamenali sme aj prejav, keď učiteľ odmietol žiačke vysvetliť „správnu“ odpoveď a legitimitu si mal žiak odvodiť iba z autoritatívneho statusu učiteľa ako kodifikátora. Zaznamenali sme, že na tieto komunikačné stratégie reagujú žiaci kritickou pripomienkou (explicitnou alebo povedanou iba polohlasne svojim rovesníkom), ale najčastejšie mlčaním akceptujú sociálnu autoritu učiteľa.

Sondy naznačujú, že kultivovanie komunikačnej kompetencie je determinované sociálnym kontextom, na ktorý by nemali učitelia zabúdať. Teoretická analógia totiž platí aj opačne – kultivovanie komunikačnej kompetencie je aj kultúrnym a sociálnym aktom. Kultivácia komunikačnej kompetencie preto predpokladá „viac“ než len informovanie o komunikačných normách. Významne totiž ovplyvňuje náš sociálny a kultúrny svet.

Záver

Príspevok reflektuje naše doterajšie teoreticko-metodologické úvahy o význame a spôsoboch efektívneho kultivovania komunikačnej kompetencie v procese socializácie a enkulturácie. Komunikačne kompetentný

jedinec nielen ovláda komunikačné normy (konceptia J. Kořenského) a dokáže sa správať a konať v duchu štandardizácií platných v danom kolektíve (konceptia J. Dolníka), ale dokáže sa na ne pružne, adaptívne reagovať v zmysle akomodačno-asimilačnej aktivity, ktorej cieľom je nachádzanie optimálnej proporcionality týchto dvoch protichodných síl. V tomto vidíme podstatu sociálneho aspektu komunikácie. Komunikačne a kompetentný jedinec je sociálne úspešný, čo predpokladá, že rozumie sociálnemu významu jazyka a dokáže jazyk na svoje sociálne ciele optimálne adaptovať a používať. Optimálne dokáže narábať aj so sociálnou mocou.

Epizódovito sme sa snažili demonštrovať uvedené teoretické reflexie na empirickom podklade komunikácie v školskom prostredí. Vybrali sme parciálne prejavy interakcie medzi učiteľmi a žiakmi a interpretovali sme ich vo svetle akomodačno-asimilačnej aktivity. Parciálnym cieľom týchto sond bolo tiež poukázať na to, že učitelia majú v rukách sociálnu a komunikačnú moc nad sociálne slabšími jedincami a je otáznne, ako túto moc (vy/zne)užívajú. Taktiež by tieto sondy mohli podnietiť širšiu diskusiu o kultivovaní komunikačnej kompetencie, a to s prihliadnutím na sociálne aspekty (nielen pedagogickej) komunikácie, ktorých podstatou je hľadanie optimálnej proporcie pri akomodačno-asimilačnej sociálnokomunikačnej aktivite učiteľa. Majú byť príspevkom k nášmu dlhodobému zámeru, ktorým je reinterpretovať význam, ciele a metódy kultivovania komunikačnej kompetencie v školskej praxi.

LITERATÚRA

BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2015. *Rozvoj komunikačných kompetencií pedagogického zamestnanca zameraný na rečový prejav*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum 2015 [online]. 50 s. [cit. dňa 30.10.2019] Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/l_bekeniova_rozvoj_komunikacnych_kompet_pedag_zamest_zamer_na_rec_prejav.pdf

ČERNOTOVÁ, M., IŠTVÁN, I. 2015. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. In: *Edukácia 2015, roč. 1, č. 1*. s. 75 – 87. DOLNÍK, J. 2013. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: VEDA. 432 s.

DOLNÍK, J. 2018. *Jazyk v pragmatike*. Bratislava: VEDA. 197 s.

DOLNÍK, J. 2017. *Jazyk v sociálnej kultúre*. Bratislava: VEDA. 248 s.

KOŘENSKÝ, J. 1992. *Komunikace a čeština*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H&H. 89 s.

KOŘENSKÝ, J. 1999. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu: učební text pro výběrové semináře filologických oborů*. 3. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 149 s.

KOŘENSKÝ, J. 2004. *Člověk – řeč – poznání*. Olomouc: Univerzita Palackého. 114 s.

POSTMAN, N., WEINGARTNER, Ch. 1969. *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press. 219 s.

Kontakt:

Mgr. Slavomíra Stanková
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka
Gondová 2, 811 02 Bratislava
Slovenská republika
Email: slavomira.kristofova@uniba.sk

GRAMMAR AND ITS ROLE IN COMMUNICATIVE COMPETENCE

JÁN STRELINGER

Abstract

In our short article we wanted to focus on the importance of grammar as an integral part of communicative competence and important relation between grammar and lexis and how these categories interact within linguistic community. Another important role of the grammar is to help to link relationship between context and language, its regulative function with which we can identify several meanings. As far as the fact that communication is not a simple process we tried to clarify different functions of meaning and different ways of organization of these meanings.

Keywords: competence, communication, form, grammar, language, function.

Abstrakt

V našom krátkom príspevku sme sa snažili poukázať a zamerať na dôležitosť gramatiky ako nedielnej súčasti komunikatívnej kompetencie a jej významné postavenie vo vzťahu k ďalším jazykovým prostriedkom, najmä lexike a ako tieto kategórie uľahčujú interakciu v rámci lingvistickej komunity. Ďalšou dôležitou funkciou je pomáhať nadviazať vzťah medzi kontextom a jazykom, jej regulatívnu funkcia s pomocou ktorej môžeme určiť rôzne významy. Keďže komunikácia nie je jednoduchý proces, snažili sme sa objasniť rôzne významové funkcie a odlišné spôsoby organizácie týchto významov.

Kľúčové slová: kompetencia, komunikácia, forma, gramatika, jazyk, funkcia

Grammar as an integral part of communicative competence

Within the frame of communicative competence and performance grammar plays an important and significant role with respect to other language means, mostly lexis. Lexis and grammar are in mutual interaction, but grammar has also another important function – to create relation between context and language and also to express a wide scale of meanings. There doesn't exist a strict border. These language components take part in distribution of meanings and are at the same time in a mutual interaction.

Grammar influences lexis in reducing of the scale of meanings of lexical units and lexis influences grammar in creating relevant grammatical structures. For example a grammar structure *'the man who brings the post'* can be expressed in lexis as *'the postman'*. From the example it is clearly visible how effectively can be reached a meaning with the help of synthesis and grammar and proves how it is possible to reach it with the help of analysis. Both are interacted and support each other as the source of conceptual and communicative source and mutually contribute to values created by the society. Such categories naturally lead to an easy interaction within linguistic community and also interaction between different communities. Function of grammar is to reduce the scale of meanings expressed by words to become more effective in identification of the features in the context and thus increase register of lexis. Grammatical modification thus can't clarify particular meanings expressed in concrete situations. „*Grammar can only denote degrees of generality. It cannot refer to individual cases*“ (Widdowson, 1991).

Another important function of grammar in communication is to help to create a relation between context and language, the means which unites words and contexts. For learners of a foreign language is important to know how grammar works in accordance with words and contexts to reach a desired goal. Grammar which emphasises form and use of words in reality denies the core of grammar as the means for understanding its meaning. More natural and effective approach is to start with lexical units and demonstrate how they should grammatically be effective for communication. In traditional teaching there was a tendency to separate grammar from the context and deal with concrete sentences but from the point of view of teaching a functional potential of grammar is necessary that the learners are involved in solutions of the problems which require increase of identification of relevant features of the context. „*In this way, learners would realize the communicative value of grammar in the very achievement of meaning*“ (Widdowson, 1991).

In the communicative competence grammar has also regulative function because with the help of it we can mark several meanings. With concrete grammatical means is possible to explain for example a social distance which is mostly expressed with the past tense and passive. With the help of past tense is also expressed psychological distance, that means that concrete event is understood as something that is distant to our present world. On the other hand we use a present tense when we want to demonstrate that a certain event is considered relevant for our present state of mind. Grammar also expresses other meanings as quantity, existence, comparing, property, time relations etc.

Importance of grammar in communication is given by familiarity or unfamiliarity of the context. In well-known contexts communication can be done also without grammar only with the help of lexical parts but in less-known or unknown situational contexts dependence on the grammar is increasing. There are the situations where the words are sufficient without any grammar but success of communication depends on the context of social knowledge of all participants of the spoken act. This phenomenon is called „*indexal meaning*“... „*the function which is attributed to the linguistic sign by the language user when it occurs in context*“ (Widowson, 1991). In other situations when isn't possible to rely on the context it is important to clarify it with the help of grammar to be able to identify contextual features which are linked with conceptual meaning of the words to reach index significance.

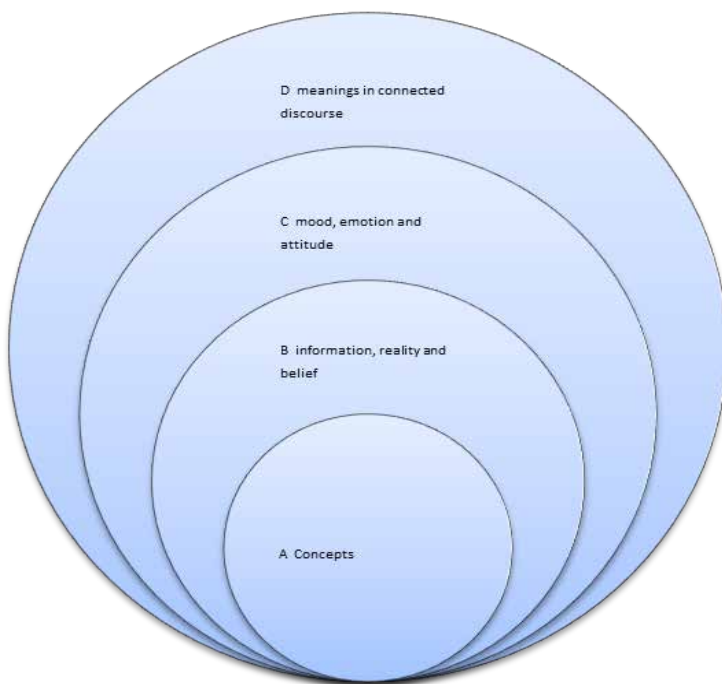
Grammar is not only an internal organization of the language or only a formal system but it is a complex of rules serving for creating grammatically correct sentences. It is a communicative system which directly takes part in creating meanings and together with other language means is an integral part of communicative competence. Communicative grammar is an approach to grammar which aim is to reveal and formulate relationship between formal elements of grammar (words, phrases, sentences and their categories and structures) and conditions of its meanings and their usage that means putting syntax and morphology in relation with semantics and pragmatics. Statute of grammar as a communicative system is one of the features of communicative approach.

Grammar and its position in communicative learning

Some linguists think that grammar isn't important in communicative approach to teaching a foreign language but „*The knowledge of grammar remains essential for effective communication*“ (Littlewood, 1996). Also M. Canale and M. Swain expressed an opinion that communicative competence depends on integrated skills from which just one is related to the proper use of grammar. G. Leech and J. Svartvik mention also other reasons of the importance of communicative aspect of learning of grammar. Student obtains a different view on grammar where grammatical structures are systematically linked with their meanings and situations in which they occur. In communicative grammar where the leading principle is *grammar in use* grammar is presented from the standpoint of communicator and is trying to give him a sufficient answer to the problem which grammatical forms and structures can be used if he wants to communicate concrete meanings in concrete contexts or situations, not only in oral but also written communication.

In a traditional grammar the examples mentioned and created by the authors were quite distant from the real language in the actual use, no surprise that often appeared opinions that grammar is a less important part in communicative approach but „*grammar of a language is indeed of central concern to students, since it describes what makes language tick – how it carries the meanings we want to communicate*“ (Leech, Svartvik, 1996).

As the communication is not an easy process, the authors tried to clarify different meaning functions and different ways of organizations of such meanings and put them in a relevant relationship with formal units. They schematically expressed them in a four-circuit diagram where particular circles represent different types of meaning functions and put these different levels of the meanings in relationship with grammatical units. At the same time they point at the fact that an important factor is also intonation and it plays an important role in expressing meanings on A, B, C and D level in the following scheme where we express *Type of meaning or meaning organization* and *Type of formal unit*



Circle **A** represents conceptual meaning. These are basic semantic categories of grammar: *number, definite meaning, amount time, manner, degree*.

Corresponding structural units are: *words, phrases, clauses*.

Circle **B** represents logical aspects of communication: information, reality and conviction. Here are used categories from the circle A but they correspond from the point of view of concepts whether they are true or not with respect of transmission and receipt of information. This includes categories: *statements, questions, responses as affirmation and denial, possibility and certainty*. Formal unit is in this case a sentence.

Circle **C** concludes social dimension of communication: emotions and attitudes, putting grammar in relation to the attitudes and behaviour of the speaking and listening. On the side of the speaker language expresses attitudes and emotions and is the means of achieving the social objective. On the listening side language influences its actions and attitudes. This control aspect of communication is carried out by means of speech acts as *commanding, requesting, advising, promising*. Logical aspect of the meaning (circle B) to a certain extent expresses different types of social functions. While on the logical level is for example question the means for acquiring information, here it can be adapted grammatically for expressing the offer, suggestion and express emotions. The language means a statement which may or may not correspond to a sentence.

Circle **D** with organizing of communication: meanings in a coherent talk shows how to organize ideas and how to connect them to make communication adequate and effective. Grammar is in this case sufficiently flexible and offers enormous choice of means. This is the aspect of using grammar which takes into consideration context in the sense of the precursors or the following aspect of the course. The principal unit is the text or speech because isolated sentences are not sufficient from a communicative point of view.

Important feature of English are different types or variants and communicative grammar is trying to choose from them in accordance with situation in which they occur. In an oral communication the choice is often different from the written one. In the writing skills plays an important role also handwriting and interpunction, in the oral one accent and intonation. Grammar, whether in oral or written form is the same but it is used in a different way that's why it is important to realize how these different systems influence use of grammar. The difference here lies in the polarity of temporality of speech and permanence of the written record. Normal speech is mediated in real time and is temporal that means it doesn't leave traces, remains only what we can remember so called *transitory speech*. Producing

writing form usually takes longer and leaves a permanent record which could be read more times and moreover if they are books or publishings intended for the general public can be read by a big number of contemporary readers and also future generations (*permanent writing*). Oral communication requires almost immediate production and understanding, there is not time to prepare in advance what we want to express, it is important to react immediately, whereas in a written there is enough time for modifying and rewriting. Typical features of the oral form are *pauses*, repeating of concrete expressions – *repetitions*, non-completion of denunciation, re-opening and mixing of grammatical structures – *false starts*, use of additional terms – *fillers*, as well as short forms.

Use of language in an oral form is more common than in a written one. The most spread way of using the language is conversation between two or more participants (*private speaking*), or addressing more participants in the speech act who don't speak, only listen (*public speaking*). From this point of view it is possible to distinguish the use of language as *interactive / non-interactive* uses of English. Conversation is so called *interactive speaking*, while the speech to the public is less interactive. Speech to the public is somewhere in the middle, between conversation and a written skill, as it is often prepared in advance and read in front of the public, for example lectures, broadcasted radio speeches, congerences, television news. The advantage of the oral form is a direct feedback that is verification that speech was understood correctly or acceptably whereas in the written one is missing this possibility. Oral speech is marked by certain grammatical features as the following:

- *tag questions*
- *elipsis*
- *coordination*
- *sign posts*
- *contracted forms*

In the written form when dealing with the speech we work with the sentences and link them together by adequate means. In the oral one the context is divided in particular sentences more difficult because the speaker relies more on understanding of the context and the listener has the possibility to interrupt him in the case of misunderstanding. The sentence can be in the written form identified with the help of interpunction while in the oral form are used *intonation units* or *information units*. Division into intonation units depends on the spoken language, emphasis on a certain part of the statement and the length of the grammar unit. In the written form they are divided with the comma while in the oral one are divided with intonation.

An important factor in the proper use of language and grammar is the level of use: formal – colloquial language, according to the relationship between the speaker or writer and listener or reader. Formal language is almost always present in the written form but exceptionally it occurs in the formal public speeches or lectures. Colloquial language is a language of common communication, personal letters and in general private interaction. Informality is typical for the oral speech but can occur also in the written form for example, diaries, personal letters and popular literature. Many differences in formality or informality can be seen in lexis and grammar. Most of the vocabulary which we consider as formal has the origin in latin and greek whereas informal part of vocabulary has an anglo-saxon origin. It is important to realize that the right choice of grammar is tightly connected with the choice of vocabulary. Formal language is often connected with the use of impersonal style. Its most characteristic feature is for instance the use of passive.

The choice of grammatical and lexical means is also influenced by the effort to be polite or to be familiar. Important role has also a situational context. Polite behaviour very often occurs in speech acts as requests, recommendations or advice and offers. Polite word *please* not always expresses a polite way, it mostly should be used with combination of question, hypothetical *could*, *would*, *may* etc.

Conclusion

In our article we tried to give examples of all important aspects which directly influence an adequate use of grammatical forms and structures. It is important to take into consideration that the level of use of language still remains a subjective case and depends on how a concrete person who uses it understands and perceives it and as well on the differences of understanding a concrete language in particular countries in which it is used.

LITERATURE

BROWN, H. D. 2006. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education ESL, 5th edition.

CANALE, M. 1990. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C., SCHMIDT, R. W. 1990. *Language and Communication*. Longman Fifth impression, p.28 – 45.

EASTWOOD, J 2000. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: *PRIEDE, J. B., HOLMES, J. 1972. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin*

LEECH, G., SVARTVIK, J. 1994. *A Communicative Grammar of English*. Longman, second edition.

LITTLEWOOD, J. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H. G. 2001. *Aspects of language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 34 – 66.

WIDDOWSON, H. G. 2001. *Teaching language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, p. 78 – 113.

Kontakt:

Mgr. Ján Strelinger PhD

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jan.strelinger@gmail.com

**ČÍTANIE S POROZUMENÍM VO VYUČOVANÍ
CUDZIEHO JAZYKA PROSTREDNÍCTVOM
PRAGMALINGVISTICKEJ TYPOLOGIE****READING COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
THROUGH PRAGMALINGUISTIC TYPOLOGY***ERZSÉBET SZABÓ, EVA STRANOVSKÁ***Abstrakt**

Predložený príspevok je zameraný na analýzu porozumenia cudzojazyčných textov prostredníctvom pragmalingvistickej typológie. Zároveň poukazuje na čitateľskú gramotnosť vo vyučovaní cudzieho jazyka, resp. ako je možné spomenuté schopnosti a zručnosti rozvíjať u žiaka na základe pragmalinguistiky, ktorá má veľmi dôležitú úlohu vo vytváraní komunikačnej kompetencie u žiaka. Pragmalinguistika slúži na to, aby jednotlivec vedel rozoznávať rôzne texty a aby pochopil z textu presne to, čo autor chce zdôrazniť. Vychádzame z kognitívnej teórie Eve Sweetserovej. V praktickej časti príspevku prezentujeme projekt výskumu, ktorý bude realizovaný so žiakmi stredných škôl.

Kľúčové slová: vyučovanie cudzieho jazyka, čítanie s porozumením, proces čítania, čitateľská gramotnosť, pragmalingvistická typológia, obsahová analýza textu.

Abstract

This paper is focused on the analysis of comprehension of foreign language texts through pragmalinguistic typology. It also points to reading literacy in foreign language teaching, respectively how these abilities and skills can be developed based on pragmalinguistics, which has a very important role in developing the pupil's communication competence. Pragmalinguistics is intended to enable an individual to recognize different texts and to understand exactly what the author wants to emphasize. We go out from the cognitive theory of Eve Sweetser. In the practical part of the paper we present a research project that will be realized with secondary school pupils.

Keywords: foreign language teaching, reading comprehension, reading process reading literacy, pragmalinguistic typology, content analysis.

Úvod

Pre jednotlivcov, ktorí sa učia cudzí jazyk, je čítanie v cudzom jazyku vhodnou stratégiou poznávania cieľového jazyka a kultúry. Čítaním sa dostávajú hlbšie do štruktúry cudzieho jazyka, lepšie v ňom premýšľajú, resp. spoznávajú ako funguje. Čítanie im taktiež pomáha pri rozširovaní si slovnej zásoby, rozvíjaní vyjadrovania, napredovaní v gramatike, plynulom čítaní a písaní. Čítaním sa zlepšuje tiež ich prístup k cudziemu jazyku, ich sebavedomie a motivujú sa k ďalšiemu čítaniu.

Cudzojazyčné čítanie je úzko späté s čítaním v rodnom jazyku. Čitateľ získané informácie spracováva väčšinou v materinskom jazyku. Okrem toho čítanie s porozumením cudzieho jazyka u jednotlivcov je ovplyvňované rodným jazykom. U žiakov, ktorí majú problém s čítaním s porozumením v materinskom jazyku, sa nedajú očakávať dobré výsledky ani pri čítaní v cudzom jazyku.

Mnohí čitatelia zriedkavo čítajú v cudzom jazyku, pretože v malej miere rozumejú podstate a zmyslu cudzojazyčných textov. Čítanie predstavuje kultúru, pretože v texte je obsiahnutý kultúrny základ krajiny cieľového jazyka. Z tohto dôvodu v našom príspevku prepájame čítanie s porozumením s interkulturalitou.

Moderné médiá a technológie ovplyvňujú oblasť komunikácie a oslabujú aj vzťah k čítaniu. V súčasnosti sa v menšej miere čítajú knihy v printovej podobe ako v predchádzajúcich desaťročiach a predovšetkým klesá kvalita schopnosti čítať s porozumením. Príčinou môže byť smerovanie od kvality ku kvantite prijímaných a spracovávaných informácií, pričom sa jednotlivec môže fixovať na nepodstatné informácie v texte. Z tohto dôvodu je dôležité podporovať čítanie nielen v škole ale aj doma, aby rodičia čítali deťom knihy od ich útleho veku. Knihy sa podľa Liptáková, Cibáková (2013) považujú za zmysluplný vynález, ktoré poskytujú deťom ale aj dospelým možnosť snívať, predstavovať si a pracovať s fantáziou. Čítanie v cudzom ako aj materinskom jazyku je nesmierne dôležité pre osobnostný vývin jednotlivca, pomocou ktorého sa šíri vzdelanosť a umenie, resp. kultúrne dedičstvo národa.

V príspevku sa zameriavame na podstatu čítania a porozumenia textu vo vyučovaní cudzieho jazyka. Okrem toho poukazujeme aj na to, ako je možné čitateľské zručnosti rozvíjať u žiaka na základe pragmalinguistiky, ktorá má podstatnú úlohu vo vytváraní komunikačnej kompetencie u žiaka. Pragmalinguistika slúži na to, aby jednotlivec vedel rozoznávať rôzne texty a aby pochopil z textu presne to, čo autor chce zdôrazniť.

Podstata zručnosti čítania

Zručnosť čítania s porozumením je považovaná ako jedna z receptívnych komunikačných zručností, pri ktorej prijímaná informácia je obsiahnutá v písanom texte a prijímateľ sa ju dozvedá pri čítaní (Hirschnerová, 2012). Tento výraz sa predovšetkým používa pri čítaní v cudzom jazyku. Podstatou čítania s porozumením v cudzom jazyku je vnímanie grafického obrazu jazykového prejavu, určenie písmen, slov a viet a pochopenie významu jednotlivých častí a nakoniec celkové porozumenie textu (Terpitková 2013). Vnímanie termínu zručnosť čítania s porozumením mnohokrát zamieňa za pojem čitateľská gramotnosť. Tieto pojmy sa často krát považujú za synonymá.

Čitateľská gramotnosť vymedzuje komplexný rozvoj čitateľských zručností, ktoré sú nevyhnutné pre efektívnu prácu s textom. Čitateľská gramotnosť sa často krát uvádza v súvislosti s čítaním v materinskom jazyku. Podľa Kovárovej a Kurtulíkovej (2010) schopnosť čítať je elementárnou vlastnosťou jednotlivca, podmienkou pre jeho uplatnenie sa v spoločnosti a jeho mnohostranný rozvoj. Pri procese čítania ide o obojstranný vzťah medzi textom a čitateľom. V procese čítania čitateľ využíva adekvátne spôsoby na určenie znakov, snaží si nájsť podstatu a zmysel textu, nakoniec dokáže spájať nové informácie s poznatkami, ktoré získal z iného textu, vie ich aplikovať za pomoci logických postupov (Kovárová, Kurtulíková, 2010).

Čítanie u žiaka má viaceré kladné stránky, v prvom rade obohacuje jeho aktívnu slovnú zásobu, rozvíja reč a ovplyvňuje emocionálne prežívanie, vnímanie a estetickú orientáciu čitateľa. Navyše rozvíja aj fantáziu jednotlivca, podporuje abstraktné myslenie, podnecuje nápady, pomôže pri sluchovej a zrakovej fixácii gramatických javov a s pomocou čítania si jednotlivec získava nové poznatky a užitočné informácie. (Clarke, Truelove, Hulme, Snowling, 2014; Gadušová, 2004; Kovárová, Kurtulíková, 2010).

Čím kvalitnejšie prostredie a podmienky má jednotlivec na čítanie, tým sa zvyšuje aj kvalita jeho čítania. Motivácia k čítaniu u začínajúcich čitateľov zohráva podstatnú a nevyhnutnú funkciu. Z tohto dôvodu plní pedagóg ako aj rodič veľmi dôležitú úlohu pri formovaní vzťahu žiaka ku knihe, pričom je potrebné zamerať sa na vhodný výber literatúry a dosiahnuť, aby žiaci mali kladný postoj ku knihám (Kovárová, Kurtulíková, 2010).

Pri rozvíjaní porozumenia v cudzom jazyku odporúčame zohľadniť aspekty funkčnej a viacnásobnej, resp. komplexnej gramotnosti podľa Gavoru (2003). Gavora (2003) aplikuje základnú, funkčnú a komplexnú gramotnosť na materinský jazyk, však aspekty funkčnej a komplexnej gramotnosti možno aplikovať aj v cudzom jazyku. Pri funkčnej gramotnosti sa kladie dôraz na schopnosť jednotlivca spracovávať rôzne informácie

z prečítaného textu a využiť ich na riešenie rôznych situácií. Prostredníctvom funkčnej gramotnosti jednotlivec nadobúda nové vedomosti a má dostatok priestoru na sebazvedelávanie a sebarozvoj (Gavora 2003).

Komplexná gramotnosť, schopnosť tvorivo čítať a písať, umožňuje žiakom interpretovať texty rozličných žánrov a foriem, kriticky ich posúdiť a aplikovať podľa potreby prostredníctvom vlastných textov alebo iného tvorivého spracovania (Konceptia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania, 2017). Komplexná gramotnosť vyžaduje zapájanie nielen recepných (počúvanie, čítanie), ale aj produkčných (hovorenie, písanie) komunikačných zručností (Gavora, 2008; Liptáková, Cibáková, 2013).

Funkčnú a komplexnú gramotnosť považujeme za dôležité a nevyhnutné pri učení sa cudzieho jazyka, pretože pomocou nich sa do využitia získaných informácií zapájajú všetky recepné a produkčné komunikačné zručnosti, čím dochádza k hlbšiemu a dôkladnejšiemu porozumeniu textu.

Porozumenie textu a jeho proces

Porozumenie je geneticky daná ľudská činnosť, ktorú možno charakterizovať nasledovne: jednotlivec postupuje zmysluplne, mieni poznať zmysel vecí, situácií, ľudí i seba. Porozumenie textu je obsahový a estetický výklad textu, je to hľadanie a pochopenie významu textu, resp. objasnenie textu pre seba. Základom porozumenia sú vedomosti o svete. Porozumenie je založené na viacerých kognitívnych zručnostiach a schopnostiach (Gavora, 2008).

Porozumenie textu, predovšetkým učebného textu, je rozhodujúcim predpokladom „vstupu“ žiaka do učebnej látky. Učenie sa nie je účinné, zmysluplné a dôveryhodné, keď v ňom chýba pochopenie. Zo skúseností učiteľov vyplýva, že žiaci sa príliš často „nabíflia“ učivo naspamäť bez toho, aby tomu rozumeli a potom ho viac-menej mechanicky reprodukovujú. Takto naučené učivo sa zle spája s inou učebnou látkou, jednotlivec nechápe súvislosti, nevie teóriu aplikovať v praxi a veľmi rýchlo ho zabúda.

Čítanie s porozumením je základom ponímania sveta, popritom slúži aj ako nástroj osvojovania si učiva. Je to zručnosť, ktorú žiak získava pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti. Ďalej je to schopnosť aktívne čítať a prijímať (Konceptia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania, 2017). Bez chápania je jednotlivec netvorivý, závislý a nesamostatný, žije v nevedomosti, nepremýšľa a možno s ním ľahšie manipulovať. Porozumenie školských i mimoškolských textov hrá

veľmi dôležitú rolu vo vývine žiaka. Texty poskytujú žiakom nové informácie, nútia ich rozmýšľať a uvažovať, utvárajú hodnoty individua a vytvárajú vzťahy, vedomosti a názory o svete.

S procesom čítania s porozumením cudzieho jazyka sa zaoberali viacerí lingvisti (Ehlers, 2006, 1992; Westhoff, 1991; Bechtel, 1984; Solmecke, 1997 a i. Ehlers (2006) vo svojom výskume (Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache) predstavuje čiastkové zručnosti k optimalizácii nedostatočných čitateľských kompetencií v cudzom jazyku, ktoré sú nevyhnutné, aby jednotlivec rozumel prečítanému textu.

Podľa Ehlers (2006) pre úspešné čítanie musí čitateľ prepojiť prečítaný text s poznatkami o opísaných udalostiach. Pod slovom poznatky sa rozumie vedomosti o svete, normách, objektoch, predpisoch, spoločenských konvenciách, tradíciách a vedomosti o histórii. Slová v texte aktivujú predchádzajúce poznatky čitateľa, preto je práca so slovnou zásobou dôležitá pri rozvoji čitateľskej zručnosti. Porozumenie v užšom slova zmysle však nie je založené na vedomostiach jednotlivca o svete, ale na inferencii. Čitateľ by mal vedieť čítať medzi riadkami a rozmýšľať o tom, čo si jednotlivé postavy v príbehu myslia a uvažovať o tom, čo by sa mohlo stať pred jednotlivými udalosťami, alebo ako by mohol príbeh pokračovať. Taktiež by mal disponovať s istou mierou myšlienkovvej flexibility (Stranovská, 2011), ktorá podporuje rozvíjanie metakognitívnych stratégií a odhadu pri práci s textom, odpútanie sa od stereotypov v uvažovaní v procese čítania a umožňuje tiež zahĺbenie sa do textu bez frustrácie z neznámej slovnej zásoby a neznámych jazykových štruktúr.

Dôležitým aspektom pri porozumení je tiež pochopenie gramatiky a slovnej zásoby daného textu. Príliš slabá miera ovládania slovnej zásoby a nedostatok gramatickej znalosti obmedzujú čitateľskú spôsobilosť. Typické pre čítanie v cudzom jazyku je kratší časový interval čítania, čo znamená schopnosť uchovávať textové informácie v krátkodobej pamäti (Ehlers, 2006).

Podrobné zaoberanie sa vyššie spomenutými čiastkovými zručnosťami poskytuje základ zistenia možných problémov pri porozumení cudzojazyčných textov, odporúča cenné rady a dopomáha pri rozvíjaní čítania s porozumením v cudzom jazyku.

Pragmalingvistika v kontexte porozumenia textu

V rámci vyučovania cudzieho jazyka považujeme zaoberanie sa pragmalingvistikou za podstatné, pretože komunikácia sa realizuje v textových kontextoch. Ak chceme porozumieť textu, je potrebné vedieť ako vytvárať sémanticky a syntakticky správne a zmysluplné vety. Okrem toho musíme tiež vedieť, ako sa treba správať a aké jazykové prostriedky

treba používať, aby čitateľ pochopil z textu presne to, čo autor chce zdôrazniť. To znamená, že tu nejde len o produkciu konkrétnych fráz a viet, ale aj o to, za akých okolností a s akým zámerom ich používame (Günther, Günther, 2007; Hufeisen, Neuner, 1999).

Na skúmanie pragmalingvistiky v kontexte porozumenia textu používame pragmalingvistickú typológiu. Pragmalingvistická typológia úzko súvisí s kognitívnou teóriou Eve Sweetser (1990), ktorá podrobne analyzuje kognitívnu rovinu. Sweetserine učenie vychádza z teórií jazykovedca George Lakoffa a filozofa Mark Johnsona (1980), podľa ktorých jednotlivé lexikálne jednotky majú nielen konkrétny význam, ale dajú sa vysvetliť aj ich abstraktné použitie prostredníctvom kognitívno-metaforických procesov (Ferraresi 2011).

Kognitívnu rovinu zobrazujeme tromi odlišnými spájacími úrovňami, ktoré sú nasledovné:

- propozicionálna úroveň,
- epistemická úroveň,
- rovina rečových aktov (Weiss, 2016).

O propozicionálnej úrovni hovoríme vtedy, keď nadradený spájací výraz obsahuje jedno reportívum. To znamená, že výraz má takzvaný konštatívny charakter. Podľa Gagela (2015) sem sa zaraďujú opisy, referáty, konštatovania, zobrazenia a oznámenia. K indikátorom reportíva patria oznamovacie vety, minulý čas a príslovkové určenie času (Gagel, 2015; Weiss, 2016).

O epistemickej úrovni hovoríme vtedy, keď nadradený spájací výraz obsahuje jedno estimatívum, jedno evaluatívum alebo jedno identifikaatívum. Pre estimatívum sú typické také výrazy, ktoré sú vyjadrované v uváženiach, v tvrdeniach, v dohadovaniach, v tušeníach a v predpokladoch. Identickými črtami sú modálne slovesá. Medzi evaluatíva patria výrazy použité v znaleckých posudkoch alebo v úsudkoch. Špecifickými indikátormi sú evaluatívne prídavné mená, podstatné mená a slovesá. Posledným podtypom epistemickej úrovne je takzvané identifikaatívum, ktoré vyjadruje v reči nádeje alebo city. Indikátormi identifikaatíva sú príslovky ako „hoffentlich“, „leider“ a „glücklicherweise“ (Gagel, 2015).

Prítomnosť indikátorov modalít vo vetách pomáhajú vyšpecifikovať pragmatickú funkciu spojok. Medzi indikátory modalít patria modálne slovesá, ktoré určujú epistemickú úroveň. Podľa ich významu zo strany rozprávajúceho, vyjadrujú objektívnu alebo subjektívnu modalitu. K ďalším indikátorom modalít patria modálne častice „dann“, „denn“, „doch“, „ja“,

„nur“ a „wohl“, ktoré určujú epistemickú úroveň (Gagel, 2015; Weiss, 2016).

Tretia úroveň je takzvaná rovina rečových aktov, ktorá je rozoznateľná pomocou performatívnych slovies ako „bedauern“, „befehlen“, „bitten“, „danken“, „verwerfen“, „wünschen“, „auflegen“, „anlegen“, „bezeugen“ a „vornehmen“ (Weiss, 2016). Rovinu rečových aktov je možné charakterizovať nasledovnými typmi illokúcií:

- direktívum,
- optatívum,
- interrogatívum,
- komisívum,
- expresívum,
- deklaratívum (Weiss, 2016).

Direktívum sa vyskytuje v rozkazoch, výzvach a v žiadostiach a tiež vo vetách, ktoré obsahujú slovesá ako sú „anordnen“, „auffordern“, „befehlen“, „bitten“, „fordern“, „fragen“ alebo „raten“. Optatívum znamená želacie vety. Interrogatívum vyjadruje opytovacie vety, v ktorých sa vyskytujú zisťovacie alebo doplnňovacie otázky. Komisívum znamená také vety, v ktorých sa rozprávajúci zaväzuje, že vykoná budúci skutok. Komisívne vety obsahujú bežne používané slovesá ako sú „anbieten“, „drohen“, „schwören“, „vereinbaren“, „sich verpflichten“, „versprechen“ a „wetten“. Expresívum vyjadruje také vety, v ktorých rozprávajúci si vyjadruje svoje psychické názory. Takéto vety obsahujú slovesá ako sú „danken“, „sich entschuldigen“, „gratulieren“, „klagen“ alebo „wünschen“. Deklaratívum znamená také vety, v ktorých rozprávajúci pomocou rečového aktu vytvára v realite určitý stav. Takéto vety obsahujú slovesá ako „abdanken“, „entlassen“, „ernennen“, „kundigen“, „trauen“ a „verurteilen“ (Gagel, 2015).

Metodológia výskumu

V tejto časti príspevku prezentujeme výskumný plán začínajúceho výskumu čítania s porozumením v nemeckom jazyku, resp. porozumenie textu vo vyučovaní nemeckého jazyka vzhľadom na pragmalingvistické ukazovatele. Najprv uvádzame výskumný problém skúmanej problematiky, následne výskumný cieľ celého projektu a dizajn výskumu, ktorý bude realizovaný počas dvoch rokov. Na záver uvádzame jednu ukážku analýzy podľa vyššie spomenutej pragmalingvistickej typológie. V ukážke podrobne skúmame jednotlivé spájacie úrovne, ktoré považujeme za dôležité pomôcky pri porozumení čítaného textu.

Výskumný problém

Neporozumenie čítaného textu v cudzom ako aj v materinskom jazyku sa v súčasnosti týka stále väčšej skupiny žiakov, ale aj dospelých ľudí. Táto problematika je aktuálnou témou vo vedeckej a odbornej komunikácii, ale aj v širšom spoločenskom diskurze. Náš výskum zisťuje rôzne spôsoby, ako optimalizovať a rozvíjať čitateľské zručnosti žiakov v edukačnom procese nemeckého jazyka a poskytuje odporúčania vyučujúcim cudzieho jazyka. Pri skúmaní čitateľských kompetencií vychádzame z teórie pragmalinguistiky, ktorá podrobne analyzuje kognitívnu úroveň jednotlivca a opisuje jazykové prostriedky, ktoré pomáhajú žiakom pri porozumení písaného textu a pri ďalšom vzdelávaní. Je dôležité zaoberať sa pragmalinguistickou typológiou v rámci čítania s porozumením, pretože ovplyvňuje komunikačný proces jednotlivcov učiacich sa cudzí jazyk ako aj ich vnímanie a porozumenie cudzieho jazyka. Spájacie rovinu môžeme charakterizovať rôznymi indikátormi, ako napr. modálnymi slovesami, modálnymi časťami, príslovkami alebo slovesami, ktoré slúžia ako dôležité a podstatné prostriedky pri porozumení čítaného textu. Spomenuté indikátory vyjadrujú zámer hovoriaceho.

Výskumný cieľ

Cieľom výskumu je zistiť, či porozumenie cudzojazyčných textov súvisí s kognitívnou úrovňou a sociolinguistickou rovinou. Ďalej určiť, ktorá kognitívna úroveň je v texte pre žiaka najzrozumiteľnejšia. Na základe týchto zistení bude zostavený intervenčný program čítania s porozumením vo vyučovaní nemeckého jazyka.

Výskumný dizajn

Náš výskum bude realizovaný so žiakmi stredných škôl, ktorí sa v rámci školskej dochádzky povinne učia cudzí jazyk (druhý cudzí jazyk), v našom prípade nemecký jazyk, na úrovni A2 podľa SERR pre jazyky. Výskum sa bude realizovať prostredníctvom kvalitatívnych metód výskumu. Bude používaná kvalitatívna obsahová analýza textov, pomocou ktorej sa zisťujú spájacie rovinu v texte a kvalitatívne metódy štatistického spracovania na zistenie úspešnosti v teste čítania s porozumením. Vo výskume použijeme na administráciu úspešnosti porozumenia nemeckým textom kvantitatívnu výskumnú metódu, výkonový skúšku test.

V druhej fáze výskumu preskúmame mieru porozumenia textu žiakov a súvislosť porozumenia textu s mierou jednotlivých pragmalinguistických ukazovateľov v texte. Pôjde o texty vecného charakteru, užívateľské texty v bežnom živote, v ktorých budeme zisťovať porozumenie intenzívneho čítania a texty beletristického charakteru, v ktorých sa zameriavame na

porozumenie extenzívneho čítania. Na základe tejto analýzy navrhne texty do intervenčného programu určeného na rozvíjanie čítania s porozumením, ktorý budeme overovať. V záverečnej fáze výskumu sformulujeme na základe zistených súvislostí odporúčania pre pedagogickú prax, ktoré majú slúžiť na rozvíjanie čitateľských kompetencií žiakov v cudzojazyčnej edukácii.

Ukážka obsahovej analýzy textu

Liebe Pia, leider kann ich dich nicht abholen, deshalb musst du den Weg allein finden. Aber keine Angst, es ist ganz einfach! Du gehst vom Bahnhof geradeaus bis zum Fluss. Nicht über die Brücke gehen! Geh rechts den Fluss entlang und dann durch den kleinen Park bis zur Kirche. Da gehst du links in die Ringstraße. Gegenüber der Bäckerei ist die Hausnummer 53 und da wohne ich.

Deine Karin

Prvá veta – *Liebe Pia, leider kann ich dich nicht abholen, deshalb musst du den Weg allein finden.* – je charakteristická pre epistemickú úroveň, predovšetkým pre identifikatívum, pretože prvá časť vety vyjadruje city prostredníctvom príslovky „*leider*“. V prvej a v druhej časti vety sa vyskytujú modálne slovesá „*kann nicht*“ und „*musst*“, ktoré sú tiež ukazovateľom epistemickej úrovne.

Druhá veta – *Aber keine Angst, es ist ganz einfach!* – je vyjadrená v rozkazovacom spôsobe, čo je charakteristické pre rovinu rečových aktov, hlavne pre direktívum.

Tretia veta – *Du gehst vom Bahnhof geradeaus bis zum Fluss.* – napriek tomu, že táto veta je v oznamovacom spôsobe, je zrejmé, že vyjadruje rozkaz hovoriaceho, ktorým smerom treba ísť. Táto veta je typická pre rovinu rečových aktov, hlavne pre direktívum.

Štvrtá veta – *Nicht über die Brücke gehen!* – je podobná ako druhá veta; je vyjadrená v rozkazovacom spôsobe, čo je typické pre rovinu rečových aktov, najmä pre direktívum.

Piata a šiesta veta – *Geh rechts den Fluss entlang und dann durch den kleinen Park bis zur Kirche. Da gehst du links in die Ringstraße.* – sú vyjadrené v oznamovacom spôsobe, ako aj tretia veta, ale je možné cítiť, že naznačujú rozkaz hovoriaceho. Popritom v piatej vete sa vyskytuje sloveso „*gehen*“

tiež v rozkazovacom spôsobe. Z toho vyplýva, že uvedené vety sú charakteristické pre rovinu rečových aktov, najmä pre direktívum.

Siedma veta – *Gegenüber der Bäckerei ist die Hausnummer 53 und da wohne ich.* – je typická pre propozicionálnu úroveň, pretože je vyjadrená v oznamovacom spôsobe. Popritom opisuje, kde sa hľadaný dom nachádza, v ktorom hovoriaci býva.

Záver

Z analýzy vyplýva, že vybraný text je vhodný na porozumenie a skúmanie podľa pragmalingvistickej typológie, lebo obsahuje sémanticky a syntakticky zmysluplné vety, primerané úrovni A2. Pragmalingvistická analýza je z toho hľadiska dôležitá, pretože pomocou indikátorov vo vetách sa dá určiť, o ktoré spájacie roviny sa jedná. Popritom jednotlivé vety sú vyjadrené v rôznom spôsobe, čo môže pomôcť čitateľovi pri porozumení textu.

Podľa analýzy je možné konštatovať, že v hore uvedených jednoduchých vetách sa vyskytuje vždy aspoň jeden indikátor, charakteristický pre epistemickú úroveň a v súvetiach aspoň dva ukazovatele, charakteristické pre propozicionálnu úroveň a v niektorých prípadoch aj tri indikátory, charakteristické pre rovinu rečových aktov.

Na základe poznatkov analýzy je jednoznačné, že na tréning porozumenia by sa učiteľ mal zamerať na vyjadrovanie pocitov, ktoré sú podstatné pre porozumenie, pretože isté indikátory môžu pomáhať jednotlivcom pri porozumení tomu, čo autor chce predovšetkým zdôrazniť a sprostredkovať.

LITERATÚRA

CLARKE, P. J., TRUELOVE, E., HULME, Ch., SNOWLING, M. J. 2014. *Developing Reading Comprehension*. Wiley Blackwell., s. 1 – 2.

EHLERS, S. 2006. *Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache*. Berlin de Gruyter., s. 31 – 37. [online]. Dostupné na: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/Baby3-4_06Ehlers.pdf

FERRARESI, G. 2011. *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich: Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen, s. 129 – 130.

GADUŠOVÁ, Z. 2004. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov: príjemca: dieťa*. Nitra UKF, s. 77 – 78.

GAGEL, S. 2015. *Frühneuhochdeutsche Konnektoren – Entwicklungslinien kausaler Verknüpfungen auf dem Gebiet der Modalität*. Diss. masch. Universität Erlangen – Nürnberg., s. 26 – 27, 29, 133 – 135, 137, 174.

GAVORA, P. 2003. Modely a úrovne gramotnosti. In: *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenškého., s. 8 – 9.

GAVORA, P. et al. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa*. Nitra: ENIGMA, s. 51.

GÜNTHER, B., GÜNTHER, H. 2007. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel., s. 76.

HIRSCHNEROVÁ, Z. 2012. *Slovenský jazyk pre 4. Ročník základných škôl metodická príručka*. Aitec., s. 2.

HUFEISEN, B., NEUNER, G. 1999. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 16. Kassel-München-Tübingen, Universität Kassel., s. 43.

KOVÁROVÁ, D., KURTULÍKOVÁ, A. 2010. *Mimočítankové čítanie. Metodické poznámky*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, spol. s.r.o., s. 12.

LIPTÁKOVÁ, Ľ., CIBÁKOVÁ, D. 2013. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 11 – 12.

STRANOVSKÁ, E. 2011. *Psycholingvistika: determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. 1. vydanie. Brno, s. 55.

TERPITKOVÁ, M. 2013. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, s. 8.

WEISS, E. 2016. *Das Stadtbuch von Schwedler – Möglichkeiten der Konnektorenforschung*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre., s. 18, 21 – 22 [online]. Dostupné na: http://www.sung.sk/fotky10204/SZfG/2016_1/16_SZfG_1_2016.pdf

Internetové zdroje

http://www.culture.gov.sk/extdoc/7090/bod_2_Koncepcia_rozvoja_kulturnych_a_citateľskych_kompetencií_deti

Tento príspevok bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja zmluvou č. APVV-17-0071 a Vedeckou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR VEGA č. 1/0062/19.

Kontakt:

Mgr. Erzsébet Szabó
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra romanistiky
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: erzsebet.szabo@ukf.sk

Doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Štefánikova 67, 949 01 Nitra
Slovenská republika
Email: estranovska@ukf.sk

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ PODLE MAYSKÝCH PŘEDSTAV A PROGRAMŮ – ZKUŠENOSTI Z GUATEMALY

EDUCATION AND FORMATION ACCORDING TO MAYAN IDEAS AND PROGRAMS – EXPERIENCE FROM GUATEMALA

OLGA VILÍMKOVÁ

Abstrakt

Článek pojednává o pojetí výchovy a vzdělávání u současných Mayů v Guatemale s přihlédnutím ke změnám, ke kterým došlo v posledních padesáti letech. Zabývá se pojetím výchovy v rodině, systémem vzdělávání podle mayských představ realizovaném v některých bilingvních školách, vedených mayskými organizacemi, a vzděláním dospělých včetně formování indiánských lídrů.

Klíčová slova: indiánské kultury, Mayové, Guatemala, alternativní pojetí výchovy a vzdělávání.

Abstract

The article presents the concept of education in Mayan society in Guatemala, taking into account changes that have taken place over the past 50 years. It deals with the concept of family education, the Mayan education system implemented in some billing schools, led by Mayan organizations, and adult education including the formation of Indian leaders.

Keywords: Indian cultures, Mayan people, Guatemala, alternative concepts of education.

Úvod

Téma výchovy a vzdělávání je jednou z oblastí, která zaznamenala v posledních letech v prostředí guatemalských Mayů výraznou změnu, a to v rodině, ve škole i v celé indiánské společnosti. Cílem výzkumu bylo prozkoumat danou problematiku v období posledních 50 let se zaměřením na současnou situaci. Pro článek byl použit materiál, získaný v rámci spolupráce autorky s mayskou organizací Uk'UxB'e a vzdělávacím centrem K'astajibal v Chimaltenangu, rovněž ve školách v Paxay las Lomas – San Martín Jilotepeque a Tesoro Nueva Esperanza, distrito Sacatepequez. Rovněž byly zpracovány osobní zkušenosti z deseti cest do Guatemaly v letech

2006 – 2017, při kterých se autorka zaměřovala na spolupráci s mayskými komunitami.

Výchova v rodině v minulosti

Dříve byla výchova v rodině zaměřena prakticky pracovní a projevovaly se v ní výrazné genderové odlišnosti: jinak byli pro život připravováni hoši a jinak dívky. Vychovávalo se především osobním příkladem otce a matky (prarodičů) a ten byl posilován radami, příkazy nebo zákazy. Děti od raného věku při práci rodičů spolupracovaly. Chlapci byli připravováni pro práci na poli, se zvířaty a také pro možné aktivity mimo domov a vesnici. Z tohoto důvodu byli někteří posíláni rodiči (otcem) do školy, ovšem v omezené míře. Obecně se mělo za to, že postačí, když se chlapci naučí číst, psát a počítat. Dívky se učily tkát oděvy, pomáhaly s vařením a péčí o mladší sourozence. Nepředpokládalo se, že by žena později pracovala mimo domov, nebylo tedy zapotřebí ani vhodné, aby navštěvovala školu. Je ovšem třeba říci, že ještě v 60. – 70. letech XX. století v indiánských obcích školy prakticky neexistovaly a v 80. letech v oblastech, zasažených ozbrojeným konfliktem v zemi (1960-1996), se situace ještě zhoršila.

Mayská organizace Uk'UxB'e provedla v letech 2008 – 2009 výzkum mezi obyvateli tří etnik: *quiché*, *kaqchikel* a *tzutujil* (s participací 39 účastníků anket z šesti indiánských obcí, mezi nimi 56% žen). Výsledky výzkumu ohledně rodinné výchovy, běžné před padesáti - čtyřiceti lety, byly publikovány v souhrnné zprávě (Uk'u'xB'e, 2010, s. 60 – 77). Ze zprávy vyplývá, že v rodinné výchově i ve společnosti byl jako hodnotnější tradičně vnímán muž. V dané době je možno konstatovat výrazný rozdíl v postavení mužů a žen, kterému se přizpůsobovala, upevňovala a posilovala ho také rodinná výchova.

Muž měl za úkol myslet na blaho rodinné a obecní, v oblasti materiální a duchovní. Muž měl být respektován za všech okolností, bylo uznáváno, že se učí rychleji a pracuje efektivněji než žena a má větší schopnosti komunikovat se silami přírody. Muž měl upozorňovat na sociální nespravedlnost, byl vykonavatelem spravedlnosti v rodině a v komunitě, měl aktivně přispívat k zachování míru a rovnováhy. Muži byla určena práce s půdou, měl rovněž za úkol postarat se o stavbu obydlí. Muž pracoval se zvířaty a směl jezdit na koni. Běžně mohl opustit dům a komunitu, např. odejít za prací do jiné oblasti, muž se svobodně rozhodoval. Nesměl lhát, krást, zabít jiného člověka, ale mohl pozvednout ruku za účelem opravy chování druhého (ženy, děti). Nesměl bezdůvodně zabít zvíře, ničit přírodu, naopak – jeho úkolem bylo a je chránit ji.

Výchova dívek byla odlišná: žena měla mít na mysli starost o rodinu – manžela a děti, prarodiče (rodiče manžela), domácnost a tkaní. Měla za

úkol mít vždy připravené dobré jídlo, i kdyby na něj nebyly dostupné suroviny nebo finance, mít rodinu oblečenou do čistého prádla, pečovat láskyplně o manžela a děti, zvláště v době jejich nemoci. Žena svým chováním nesměla provokovat, např. hlasitým hovorem s přítelkyněmi nebo vyzývacím oblečením. Ženě bylo dovoleno vyjít z domu za účelem odnesení jídla mužům na pole, nákupu na trhu, praní prádla a účasti na mši v kostele. Nesměla jezdit na koni ani používat zvířata pro nošení nákladů – náklady nosila v košíku na hlavě. Žena se směla účastnit obecní slavnosti za doprovodu rodiny. Co se týče promluvy, žena se měla (a má) vyjadřovat jemně a příjemně, měla vyslovovat „dobrá“ slova, dávat rady dětem, modlit se, nebylo ale povoleno, aby vyjadřovala svůj názor, o významných záležitostech rozhodoval muž. Žena měla povoleno laskat děti, doma plakat i rozčilovat se, ale nesměla opustit manžela, a to ani v případě, že by ji trvale bil. Opuštění manželky mužem bylo vždy způsobeno vinou ženy (Uk'ú'xBe', 2010, s. 60 – 77).¹

Rodinná výchova v současnosti

V současné době je pojetí výchovy mladých velmi odlišné od doby před 50. – 40. lety. Kvůli událostem ozbrojeného konfliktu, zvláště v 80. letech XX. století – genocidě Mayů, pobytu statisíců venkovských obyvatel v exilu po delší dobu (10 – 16 let) došlo k přerušení tradic (teoretických i praktických) ve všech aspektech společenského života. Radikálně se změnil způsob života indiánů. Mayové již nežijí izolovaně a odděleně v rámci etnicky rozdělených komunit, jejich pracovní aktivity se rozšířily – kromě zemědělství pracují také v jiných oblastech, změnilo se postavení žen, včetně školního vzdělávání dívek a možnosti žen pracovat mimo rodinu a domov. Toto vše automaticky odráží změněný pohled na výchovu a vzdělávání dětí a mladých v rodině i mayské společnosti.

Formování osobnosti – kromě státních školních zařízení, působících v duchu guatemalských asimilačních praktik výchovy – ovlivňují výrazným způsobem také média, přítomná dnes v každé rodině, především televize. Jistou úlohu zde hrají rovněž mezi-rodinné a společenské styky s lidmi, kteří pracují nebo žijí ve městech v mimomayském prostředí, v Guatemale i v zahraničí, především v USA nebo v Mexiku, kde mnozí zůstali po ukončení ozbrojeného konfliktu. Kontakty mayských rodin s příbuznými v guatemalských městech i v zahraničí jsou časté díky moderním komunikačním technologiím, především mobilním telefonům (in-

¹ Doplněno informacemi z výzkumu autorky článku mezi ženami – matkami dětí škol v Paxay las Lomas a Tesoro Nueva Esperanza v roce 2012 – 2014. Mayskému způsobu výchovy se věnuje také Palencia, 1999, s. 65 – 110.

diánům není vlastní písemná komunikace, ani prostřednictvím internetu). Mayská vesnice tedy nežije v izolaci od okolního světa jako dříve, naopak, do vesnice pronikají moderní technologie a názory a také obyvatelé venkova mají možnost opustit (krátkodobě nebo na delší čas) domov a poznat osobně život širší společnosti – nové názory, jiné vidění reality, a to v kladném i záporném smyslu. Je možné konstatovat pouze drobné odlišnosti ve výchově z genderové perspektivy. Dívky i chlapci jsou vychováváni podobně, i když na venkově je stále platný přenos rolí v práci v rodině z otce na syna a z matky na dceru. Vzhledem k tomu, že došlo k posunu postavení žen, předpokládá se, že také dívka bude chodit do školy (základní školní docházka je v Guatemale povinná).

V dnešní době snah o obnovení tradičních mayských hodnot se často diskutuje o výchově v rodině a mayské komunitě. Mayští duchovní učitelé doporučují vést mladou generaci k základním pravidlům společenské komunikace, které bychom mohli označit jako obecná pravidla slušného chování: zdravit starší osoby a vyjadřovat jim respekt (prarodičům, autoritám, starším lidem obecně), děkovat, snažit se o harmonické vztahy v rodině i ve společnosti a chránit přírodu. U Mayů mají tato základní pravidla hluboké duchovní aspekty. Především vyjadřování respektu a díky by mělo patřit mezi každodenní činnosti člověka a měly by se pro ně nacházet myšlenky od úsvitu do setmění, při práci i odpočinku. Poděkování je důležitým vyjádřením komunikace člověka s kosmem. Kromě stvořitelů a matky země se děkuje také Slunci, Měsíci, energiím jednotlivých dnů podle rituálního kalendáře, duchům hor, pramenů, řek, větrů, členům rodiny a komunity. Děkuje se za nový den, za potravu, vodu, obydlí, zdraví, atd. Díky se vyjadřují myšlenkou, pokloněním, pokleknutím, zapálením nebo spálením svíčky (v ohni) nebo obětinou, nabídnutou duchovním silám vykuřovadlem.

Významnou součástí výchovy je dnes posilování mezigeneračních vztahů. Klade se důraz na soužití a společně trávený čas prarodičů a dětí. Dary v materiální podobě nejsou tak důležité jako společně trávený čas, soucítění a vyjadřování respektu. V mayské společnosti došlo během ozbrojeného konfliktu a vlivem působení současných médií, vedoucích ke změně hodnot, k narušení mezigeneračních vztahů (bohatství společnosti je viděno z ekonomických úhlů, pokrok především díky přínosu mladých v oblasti moderních technologií). V současnosti se duchovní učitelé snaží navázat na mayské tradice i v náhledu na starší generace, kdy jsou prarodiče vnímáni jako pokladnice, „vrchol“ bohatství vědění a životních zkušeností. Děti jsou pak pokládány společností za semínka, která je třeba zalévat – vyživovat vědomostmi a poskytováním možností nahlédnout osobně do konání prarodičů, aby z dětí vyrostli lidé, kteří budou „správně cítit, existovat a žít“

(Rabin Ajaw, 2011, s. 25). Děti se také učí komunikaci v širší rodině, založené na umění poslouchat, vést dialog a respektovat rozdíly v názorech.

Velký důraz ve výchově mladých se klade na soužití mezi mužem a ženou, a to ve smyslu vzájemného respektu a doplňování. V kurzech vzdělávání dospělých (zaměřených na vztahy v rodině a vzdělávání dětí) se stále opakuje, že žádný z partnerů není důležitější než druhý. Má se respektovat a podporovat potenciál každého z nich, podle Mayů předurčený dnem narození dle rituálního kalendáře. Tato část rodinné výchovy je významná hlavně pro ženy, které jsou v praxi tradičně vnímány jako méně důležité a možnost jejich realizace je stále omezená.

Mayové se ve výchově mladých i v kurzech pro dospělé zaměřují na posílení sebedůvěry člověka, na základě hodnocení vlastních kvalit a schopností. Nedostatek sebedůvěry je dle lékařů, pracujících s Mayi, častou příčinou trápení žen, kterým chybí seberealizace. Jejich vlastní pocit méněcennosti druhotně přispívá i k domácímu násilí ze strany mužů, převážně partnerů, a k náchylnosti postižených žen k nemocem. Schopností cítit a vyjadřovat respekt se rozumí samo sebou také respektování země, ve smyslu uvědomění si, že nejsme majiteli země, ale tvoříme její součást. Cílem lidstva by dle Mayů nemělo být ovládnutí země, ale harmonické soužití se všemi formami života na planetě i ve vesmíru. Ve výchově i společenském diskursu je vztah k posvátné zemi vždy jedním z hlavních témat a jeho význam se neustále posiluje. Dalo by se konstatovat, že klíčovým slovem mayské výchovy v tomto směru je „rovnováha“ ve vztahu ke všem živým bytostem, mezi které patří dle mayské filozofie také země.

Vzdělávání a výchova ve školách podle mayských programů

Základní školní docházka je v Guatemale povinná (přesto mnoho dětí do školy chodí jen spoře a často absolvují jen několik ročníků). Povinná školní docházka zahrnuje dva stupně základní školy (*educación primaria* mezi 6-12 rokem věku a *educación básica* 12 – 15 let), do škol chodí chlapci i dívky, kteří se běžně učí ve smíšených třídách. Dle vyjádření pracovníků mayské organizace *Uk'ux Be'* guatemalský vládní systém používá výchovu ve školách, církvích, armádě a v médiích ke svým cílům – homogenizaci společnosti a posílení své dominantní úlohy. Mayové mají za to, že státní škola nevychovává studenty k demokracii, obsahy předmětů a jejich interpretace neodrážejí existenci multietnického a plurikulturního státu, škola potlačuje identitu indiánských studentů (užívání mateřského jazyka, nošení tradičních oděvů), přístup vyučujících omezuje sebedůvěru a možnosti sebevyjádření mayských žáků a nemotivuje je k dalšímu rozvoji. Mayská představa školního vzdělávání je odlišná.

Jako modelový příklad školy, vedené mayskou organizací, můžeme uvést Bilingvní interkulturní vzdělávací centrum *K'astajib'al*. Nachází se ve městě Chimaltenango na vysočině.² Jedná se o soukromou školu pro předškolní děti (jeden ročník před nástupem na základní školu), a základní školu (6 – 15 let věku dětí). Ve škole se vzdělává v roce 2019 celkem 133 dětí. Školní výuky se mohou účastnit děti Mayů i z nemayských rodin, výuka probíhá ve španělštině a v mayském jazyce *kaqchikel*. Dle vyjádření ředitelky školy, paní Marty Matzir učitelé sami vypracovávají některé edukativní materiály. Podklady a materiály pro vzdělávání jsou čerpány, jak je uvedeno v dokumentech školy, „z pokladnice vědomostí předků“, zvláštní důraz se klade na teritoriální příslušnost, lidská práva, kolektivní práva, historii a filozofii Mayů a indiánskou identitu. Aktivit vzdělávacího centra se účastní také rodiče, což je dle vedení centra nezbytné, aby byla posílena kontinuita rodinné výchovy, která je centrem propagována. Pracovníci střediska se snaží sdělit rodičům a veřejnosti, že formování nových generací není záležitostí vzdělávacích center (škol a pedagogů), ale ve velké míře spočívá na prostředí rodiny a komunity. Kromě vyučování školy probíhají v centru odpoledne různé další kurzy pro středoškoláky. Pro ně se pořádají kurzy a dílny rovněž během víkendů, většinou se zaměřením na uměleckou výchovu. Děti a mladí se často účastní hudebních a divadelních festivalů v zemi.

Vedení centra se přizpůsobuje sociální situaci oblasti, kde většinu populace tvoří mladí z mayského etnika *Kaqchikel*. Živí se částečně zemědělstvím – pěstují kukuřici a fazole, věnují se obchodu – prodeji svých zemědělských produktů, většina vzdělaných obyvatel dojíždí do hlavního města, kde pracují ve státních úřadech a v guatemalských i zahraničních podnicích. Dojíždějící do práce opouštějí domovy časně ráno a vracejí se večer, případně v noci. Vysoké procento obyvatel Chimaltenanga není původem z místní oblasti. Mnozí se sem přistěhovali z jiných departmentů v době ozbrojeného konfliktu, kdy jejich vesnice byly zničeny nebo ohroženy represivními aktivitami armády. V současné době přicházejí do města Chimaltenango mladí z důvodů dostupného vzdělání a pracovních příležitostí. Velmi často se ve městě usídlují a zakládají zde rodiny. Ve městě je několik státních a církevních škol, které se nevěnují indiánské problematice, proto centrum *K'astajib'al* nabízí vzdělání v mayském duchu. Vedení školy konstatuje, že vzdělávání Mayů na základě národních (mayských) tradic nebylo v celé historii Guatemaly vzato v úvahu, natož aby bylo rozšiřováno. Naoopak – mayské tradice byly a jsou opomíjeny i diskreditovány jako nemoder-

² Centro Educativo Bilingüe Intercultural *K'astajib'al*, adresa: Chimaltenango, zona 3, 4^{ta} avenida 5 – 80.

ní, zastaralé a neodpovídající současnému vývoji.³ Centrum *K'astajib'al* nabízí výchovu a vzdělávání v tradičním mayském pojetí: vyučování metodou praktických činností se zaměřením na potřeby života, výchovu k soucítění, sdílení a soužití, s posilováním identity individuální i kolektivní bez rasistických předpokladů.

Ve škole se klade důraz na komplexní rozvoj osobnosti, tedy vzdělávání ve smyslu získávání informací, vytváření a posilování praktických dovedností i rozvoj citového vnímání a harmonického soužití v prostředí multietnického kolektivu obou pohlaví. Děti a mladí se mají naučit získat sebedůvěru (individuální i etnickou), seznámit se se svými právy při respektování práv ostatních členů společnosti (výchovou k nenásilí v současné atmosféře problému vysoké pouliční kriminality, organizovaných gangů i rodinného násilí) a samozřejmě se mají naučit také respektu k přírodě, matce zemi, čemuž je v mayské výchově věnován velký prostor. Cílem činnosti vzdělávací organizace je vzdělaná a morálně silná osobnost.

Škola používá metodologické materiály, učebnice a texty, doporučené ministerstvem školství a Národní radou pro mayskou výchovu (*Consejo Nacional de Educación Maya*). Při vyučování se aplikuje metoda praktické výchovy včetně školy hrou. Velký důraz je kladen na umělecké aktivity: malování, recitaci, literární a hudební tvorbu, tanec a divadlo. V tématech umělecké tvorby se objevují prvky tradičního náboženství, inspirace posvátnými mayskými texty (např. dle učebnice autora Guoron Ajquijay, 2010) a ústní lidovou slovesností. Dle vyjádření ředitelky školy, paní Marty Matzir, vyučování odpovídá aktuální politice ministerstva školství Guatemaly a odráží potřeby současné guatemalské společnosti (výchova k respektu a nenásilí, k solidaritě a vzájemné pomoci), zároveň posiluje mayskou svébytnost a vědomí etnické identity, především jazyk.

V interních materiálech centra jsou podrobně určené povinnosti každé skupiny vzdělávacího kolektivu: studentů, vedení, učitelů i rodičů. Učitelé mají mimo vzdělávací úkoly také povinnost: chovat se důstojně, aby vzbuzovali respekt vůči pedagogické obci; být aktivní, kreativní, participativní, snažit se o motivaci žáků k učení; neustále se vzdělávat, ve vyučování aplikovat nové technologie a metodologie, být aktivní v získávání informací z oblasti ekologie, ekonomické reality, historie, kultury a umět zaujmout hodnotící stanoviska; plánovat účinně svou pedagogickou činnost, dodržovat hodiny vyučování a termíny úkolů; znát ústavu Guatemaly, Všeobecnou deklaraci lidských práv a Mezinárodní úmluvu o právech dítěte a seznamovat s nimi žáky. Rodiče mají povinnost umožnit a podporovat vzdělání dětí,

³ Informační zdroje: oficiální a interní dokumenty školy, projekt spolupráce mezi centrem *K'astajib'al* a Nadačním fondem Inka v letech 2012 – 2019.

posílat je včas do školy, pravidelně komunikovat s vedením školy a učiteli, účastnit se schůzí a dalších aktivit školy.

Škola aktivně připravuje děti na budoucí politicko – společenské úlohy: žáci mají svou radu, která má vlastní úkoly: organizovat spolužáky pro vzdělávací aktivity, dohlížet na hygienu, usilovat o dochvilnost všech, spolu s učiteli a vedením školy organizovat aktivity o přestávkách a ve volném čase, rozvíjet přátelské vztahy a výměnu zkušeností s dětmi jiných škol, reprezentovat svou školu, být mluvčími studentů – předávat vedení jejich žádosti a komentáře. Každá třída má v radě své zástupce. Problémem centra je zajištění financí na jeho provoz, 50% nákladů je hrazeno ve spolupráci s mayskou organizací *Uk'ux be'* ze zahraničních zdrojů.

Vzdělávání dospělých

Od ukončení ozbrojeného konfliktu se některé organizace věnují vzdělávání dospělých, které je podle mayských „autorit“ nezbytné vzhledem k důsledkům ozbrojeného konfliktu v zemi, během něhož došlo ke genocidě Mayů, k nucenému pobytu miliónu uprchlíků v exilu (ve městech Guatemaly, v pralesích i v zahraničí), školní vzdělávání bylo prakticky nemožné a nedošlo k přenosu vědění – zkušeností a tradičních modrostí z generace na generaci. Mezi „předměty“ vzdělávání dospělých patří především mayská filozofie – „kosmovize“, vidění světa podle Mayů, poznání kalendářů a praktické používání rituálního kalendáře, upevňování etnické identity a kolektivního jednání, občanská a rodinná výchova. Významné postavení ve výuce zaujímá poznání minulosti. Hodiny dějepisu se soustředí na slavnou mayskou minulost před příchodem Španělů, uvádějí se častá indiánská povstání v době koloniální a rozdělování indiánské půdy mezi dobyvatele, a to jak mezi bojovníky, tak mezi církevní hodnostáře, což je vnímáno jako kořen problémů s pozemky, který přetrvává v pozměněné podobě do současnosti. Významnou součástí výuky dějin je představování hrdinů mayského původu, jejichž životy se předkládají jako vzor, včetně osobností z oblasti umění.

Významný prostor je věnován tématice lidských práv a posilování etnické identity. Posluchači se seznamují s mezinárodními dokumenty, které slouží jako podklady k dalším přednáškám a debatám, např.: Deklarace OSN o právech původních národů světa, probírají se články deklarace č. 25-30 o podnikatelských záměrech na území původních národů, s nutností informovanosti komunit a právem obyvatel vyjádřit nesouhlas,⁴ zpráva UNESCO z roku 2009 o investicích do kulturní různorodosti a mezikulturního dialo-

⁴ http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf, přijata v roce 2006 a Valným shromážděním schválena v roce 2007.

gu,⁵ Úmluva 169 Mezinárodní organizace práce o původních národech a kmelech v nezávislých státech z roku 1989,⁶ jejíž část II „Pozemky“, čl. 14 a 15, týkající se státního přístupu k pozemkům ve vlastnictví indiánských komunit a zaručení ochrany přírodního bohatství, nacházejícího se na těchto územích, je častou inspirací k debatám a používá se v praxi - na text úmluvy se odkazuje v žádostech a peticích, podávaných mayskými obcemi vládním úřadům.

Klade se velký důraz na to, aby byli zvláště mladí lidé, kteří jsou vychováni pro aktivní působení ve společenském a politickém životě, seznámeni s texty mírových smluv, které podepsali zástupci vlády Guatemala a vedení povstaleckého hnutí v době ukončování ozbrojeného konfliktu v zemi.⁷ Z mírových smluv je Mayi zvláště používána i v současné době velmi aktuální Smlouva o identitě a právech indiánských národů, podepsaná v roce 1995 v Mexiku. Dalšími používanými dokumenty v kurzech přípravy budoucích mayských lídrů jsou materiály Stálé guatemalské mise u OSN.⁸ Často se vedou debaty na téma změny klimatu. Mayové vnímají vzájemné propojení mezi zemí, vzduchem, vodou, oceány, lesy, mořskými ledy, rostlinami, zvířaty a lidskými komunitami. Rovněž se debatuje o aktuálních problémech v zemi a ve společnosti. V poslední době vyjadřují Mayové vážné znepokojení nad ukončením činnosti kanceláře OSN - *Comisión Internacional contra la Impunidad (CICIG, Mezinárodní komise proti beztrestnosti)* ze strany guatemalské vlády dne 3.9.2019. Tato instituce byla v Guatemale zřízena OSN 12.12.2006 v rámci uskutečňování mírových smluv po ukončení ozbrojeného konfliktu v zemi a věnovala se otázkám dodržování lidských práv včetně případů korupce, nevyjímaje představitele významných státních institucí.⁹ Uzavření kanceláře Komise vyvolává u mayských obyvatel obavy o dodržování lidských práv v zemi.

Závěr

Podíváme-li se na problematiku výchovy a vzdělávání Mayů v Guatemale v průběhu posledních padesáti let, změnilo se mnohé. V 60.-80. letech minulého století ve venkovských oblastech země, především

⁵<http://www.unesco.org/new/fr/culture/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/>, resumé: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf> /on line 17.11.2019/

⁶ Úmluva o domorodcích a lidech žijících v kmenovém uspořádání:

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>, /on line 17.11.2019/

⁷ Texty všech mírových smluv jsou dostupné např. In:

<http://cultura.muniguate.com/index.php/component/content/article/94-monumentopaz/585-acuerodspaz>

⁸ <http://www.guatemalaun.org/paz.cfm> /on line 17.11.2019/

⁹ <https://www.cicig.org/> /on line 17.11.2019/

v indiánských vesnicích, prakticky neexistovaly školy. Výchova probíhala (příkladem) v rodině, byla zaměřena na budoucí role dětí v rodině a v komunitě a odrážely se v ní také patriarchální archetypy s jednoznačnou prioritou otevřených prostor pro muže, kteří – pokud v oblasti existovala škola – se mohli účastnit také školního vzdělávání. V současnosti je pokrytí vzdělávacích institucí mnohem rozsáhlejší, do škol jsou posílány rovněž dívky, problémem školních zařízení je nízká kvalita vzdělání pedagogických pracovníků a jejich neznalost mateřštiny žáků. Tradiční mayské rodiny mají také výhrady k asimilační politice státu, projevující se ve výchově mladých Mayů ve školách, která je charakterizována jako přispívající ke ztrátě identity. Významným pozitivním jevem posledních let je existence bilingvních škol, provozovaných mayskými organizacemi, které v rámci legálních vzdělávacích struktur země vychovávají své žáky podle státních předpisů, co se týče zaměření a obsahu vzdělávacích předmětů včetně metodologie, i v duchu vlastních morálních a duchovních tradic. Velkou pozitivní změnu zaznamenaly také učební materiály – dnes jsou publikovány a v bilingvních školách používány učebnice psané v mayských jazycích, jejichž autory jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci.

Velkým přínosem pro mayskou společnost současné doby jsou vzdělávací kurzy pro dospělé, kteří – zvláště generace, dospívající v období ozbrojeného konfliktu – neměli příležitost chodit do škol. Vzdělávací kurzy nabízejí jak státní instituce, tak mayské organizace a nezisková střediska, financovaná také zahraničními nadacemi. Speciální pozornost věnují mayské školy a organizace vzdělávání a formování mayských lídrů, neboť na aktivním působení vzdělaných, morálně silných vedoucích představitelů, oddaných mayským záležitostem, s vizí – závisí budoucí situace a rozvoj mayského národa.

LITERATÚRA

GUORON AJQUIJAY, P. 2010. *Kipusil Nawali, Magia y leyendas de nawales*. Guatemala: Editorial Popol Wuj.

Asociación Maya Uk'úx Be'. 2011. *Aportes a la Reconstrucción del Liderazgo Mayab'*. Guatemala: Chimaltenango, B'ok'ó.

Asociación Maya Uk'úx Be'. 2010. *Aportes de Mujeres y Hombres Mayab'al tema de Género*. Guatemala: Chimaltenango, B'ok'ó.

PALENCIA, P. T. 1999. *Género y cosmovisión maya, Guatemala*. PRO-DESSA, s. 65 – 110.

RABÍN, A. 2011. *Por la defensa de la Madre Tierra*. Guatemala, Chimaltenango: Uk'úxB'e.

VILÍMKOVÁ, O. 2014. *MAYOVÉ. Guatemala: Transformace indiánské společnosti od 60. let 20. století do současnosti*. Česká rozvojová organizace o.p.s. a Smart Press.

Kontakt:

PhDr. Olga Vilímková, PhD.
Vysoká škola ekonomická
Fakulta mezinárodních vztahů
Katedra románských jazyků
Nám. W. Churchilla 4, 130 00 Praha 3
Česká republika
Email: olga.vilimkova@vse.cz

ENHANCING ENGLISH LANGUAGE SKILLS USING AN APP FOR READING AND LISTENING

KATARÍNA ZAMBOROVÁ

Abstract

Online reading requires a purposeful, critical, and flexible learner who is able to cope with challenges to navigate through these types of texts with new skills and strategies. Advancement in technologies brings new apps for digital natives to use outside of classroom. One of the examples for incorporating digital technologies to enhance English language skills is to use the Blinkist app which summarizes various books into 15-minute reads or audios. The research carried out in Business English classes in Year 1 at the University of Economics in Bratislava examines whether using the app has an impact on English language skills of learners, especially on their reading and listening.

Key words: online reading, text-based reading, effective online reader, the Blinkist app, research, challenges.

“Technology will not replace great teachers but technology in the hands of great teachers can be transformational” (George Couros).

Introduction

Due to the evolution in mobile applications in this second decade of the 21st century, there has been a call for their incorporation into English language classrooms. ‘Learning on the go’ has become a buzzword of this decade available anywhere and at any time (Hockly, Dudeney, 2014). It is no surprise, students who are digital natives want to work with these apps as they use them on an everyday basis. There have been apps developed for almost everything – the range goes from running to tracking meals and even observing sleep algorithms. Some of the apps are free and you can also use them offline; for others you need an internet connection and have to pay. The Blinkist app has been used in my study of first year students at the University of Economics in Bratislava to enhance their English language skills. It highlights the key facts and summarizes the content into 15-minute reads. It is accompanied by audio options in which a person can actually listen to the book. Topics such as business, psychology, self-development or even biology from renowned authors can be found there. The content for

reading or listening itself is very much understandable and one can listen or read it on the go.

This paper first looks at teaching online reading in English as Foreign Language (EFL), then it moves to the section on an effective online reader, and lastly it introduces a study on enhancing English through using the Blinkist app.

Teaching Online Reading

There have been numerous books on developing the reading skills of foreign language learners published since the last century. Day in his 1993 methodological book *New Ways in Teaching Reading* emphasized that becoming an effective and fluent reader in another language has a number of benefits for the learner. First, it consolidates the language itself. Then the learner is exposed to new vocabulary and grammatical structures. Third, the reader learns about the new culture indirectly. The biggest advantage of reading is that it can take place anywhere and anytime. The reader just need a book, magazine, or story (Day, 1993).

Online reading is being widely researched (see research by OECD, 2011; Leu et al., 2013, 2015, 2016; Singer, Alexander, 2017). Perrin from The Pew Research Centre (2017) found that digital natives do more reading on digital devices such as phones, tablets or computers than with printed texts; however, when it comes to comprehension, Singer and Alexander (2017) concluded that those who read the text in print have higher achievement in comprehension than readers of online text. This suggests that students may not engage as deeply with the text when reading online (KQED, 2019). As Figure 1 suggests, there are at least five ways that reading on Internet differs from offline reading in the following ways:

1. You begin by identifying an important problem.
 2. There are new ways of locating information.
 3. There are new reasons for critically evaluating information.
 4. There are new contexts for synthesizing information that answers your questions.
 5. There are new ways of communicating your answers to other people.
- (Coiro, 2014, p. 3)

Research by Coiro et al (2005, in Coiro, 2014) examined a difference between comprehending the text online and a printed text. The findings are surprising because we would expect that a low offline reader will be also a low online reader and vice versa. But the findings suggest that, for example, the reader who scored the lowest in offline reading scored the highest in online reading. Therefore, there is no virtual significant relation-

ship between offline and online comprehension. The findings indicate that something different may be involved to read web-based texts and print-based texts. Challenges students face when working with online text are depicted in Figure 2 with possible questions students may have.

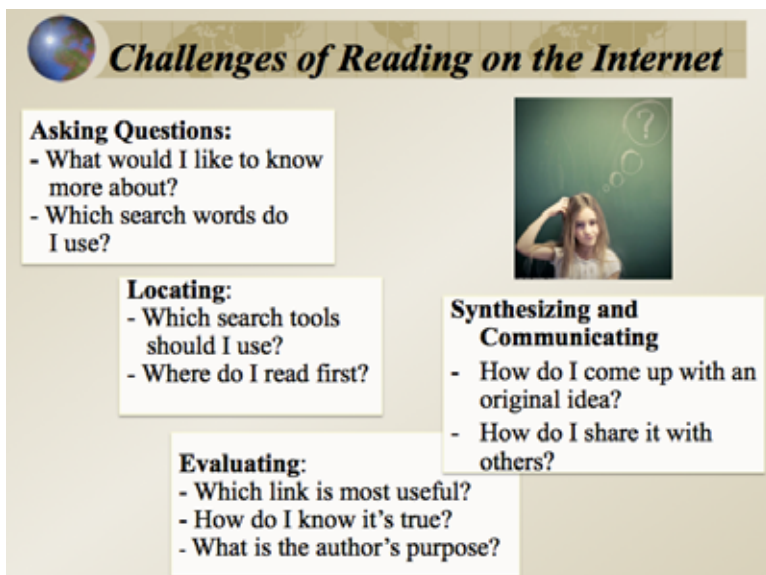


Figure 1 Typical questions students have at each phase of online reading (Coiro, 2014).

Effective online reader

Because of these differences, the question becomes “*what strategies do we need to engage learners into having a better understanding of the digital text?*” The first goal is to slow the students down so they focus on the text. Second, we need to support their engagement with the text, encourage them to do speaking activities, and encourage them to do reflection.

Learners need to see reading comprehension as a complex online problem solving process which moves them “beyond access of information toward knowledge building and deeper understanding” (Coiro, 2015, p. 54). A proficient online reader needs to read critically across websites to detect hidden agenda, ascertain reliable sources, and critically form his own interpretation of the text (Coiro, 2015). The most successful online readers, according to Coiro (2015), are those who a) regulate, integrate, and adapt

their use of digital reading actively and flexibly across all the spectrum of websites contexts and b) possess new strategies to demonstrate resilience, cognitive flexibility, and self-directed confidence in less familiar literacy context. These practices are familiar to teachers of offline reading; however, the trick is to learn how to transfer these processes into the digital space and push them even further (KQED, 2019).

The Blinkist app

Blinkist is a startup from Berlin, Germany that was established in 2012. The team consists of 60 people and is expanding. The team reads the books, identifies the key insights, and makes it into a 15-minute summary format that the customer can either read or listen to. It is called Blinkist because each key insight is ‘a blink’ and fits onto one page. A blink sums up in 200-300 words one memorable idea from the original book, meaning you can read it in just about 3 minutes. The experience (and the content) is a lot like a news digest you can read on your phone: brief, to the point, and packed with information.

It can be read or listened to offline by downloading an app and setting up an account. Each day, there is a new free book in the section called The Daily Pick. Overall, if a customer upgrades to a premium level, he can enjoy 3,000 plus books, as 40 new books are added each month. Currently, there is a monthly plan for \$12.99 or an annual plan for just \$6.67 per month. Blinkist provides the customers with non-fiction books ranging from business, self-improvement, psychology, to relationships, and more (Blinkist, 2019).

The proposed study on enhancing online reading skills

The proposed research was conducted during Year 1 in a Business English class at the university level in Slovakia. The aim of the study is to explore whether using the Blinkist app will enhance students’ language skills in English, specifically their reading and listening skills. The Blinkist app was chosen for the research as it is easy to navigate, it offers a wide range of topics depicted in a new free book on daily basis in the daily section part, and it is aimed for students of B2 level and up, which is the level of the regular Business English class requirement.

There are six research groups – three experimental and three control groups. Students will be tested on their English skills in a pre-test before the experiment and post-test after the experiment through the language test Tracktest. This test will assess students according to their CEFR level of English and is electronic.

The research design consists of two tasks for the experimental groups – first, recording how many books they read or listened to within a week, and second, filling out a worksheet to deeply analyze one book on biweekly basis. The tasks were chosen in accordance with Bloom's Taxonomy (1956) (see Appendix 2).

1. Summarize the book in 5-7 sentences (synthesis)
2. Evaluate the book – its pros and cons, criticism, your own opinion on the book (evaluation, critical thinking) in 7-10 sentences
3. List 5 new words and create a story based on these words (creativity, application, fluency, synthesis)

The book analysis will be assessed through the criteria depicted in the rubrics for the three tasks (see Appendix 1) – 1. Summary/book content analysis (task 1), 2. Critical thinking skills (pros and cons, objective/subjective opinions on the book – task 2), 3. Creativity of students' own stories (task 3), and 4. Grammar issues.

The research will last one semester, equaling 13 weeks. The first two weeks are devoted to collecting the data from the students and taking the test. Then the students are asked to bring their analyses to class on a biweekly basis until the end of the semester. The last week is devoted to evaluation of the results.

The research questions are the following: Will working with the application enhance students' English language skills? Will the experiment impact their listening and reading skills? There is one main hypothesis: H1 Students in the experimental groups will improve their English skills in comparison to the control groups (specifically, listening, reading, and writing) in comparison to the control groups.

Limitations: These students have major in Economics (students of the University of Economics), so English is not their major; therefore, adjustments were made to work with the app on a biweekly basis as students needed to concentrate more on their major subjects in their studies. The final results could have been different if they would have worked with the app on weekly basis.

The research supports the learner-centered approach (Campbell - Kryszewska, 1992, Nunan, 2012) as it gives students an option to work with the app as much as they want; therefore, their learning is autonomous (Morrison – Navarro, 2014, Zelina, 2018) as they are responsible for their improvements, which leads to the self-learning. Moreover, students can choose which kind of books they want to read and whether they want to work more on their listening or reading skills. Throughout the book analysis tasks, their writing skills are aimed to accelerate as they have to summarize, critically think about, and create their own stories. These practices all supported by

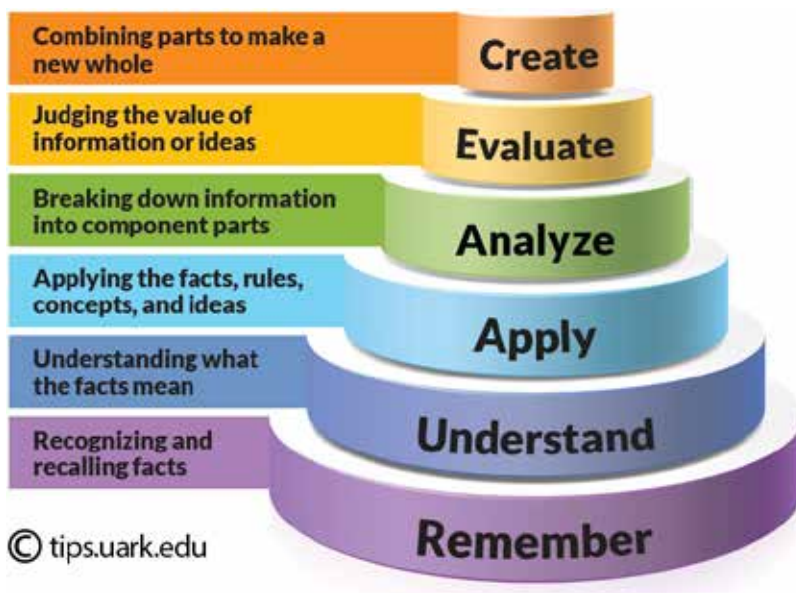
Bloom's Taxonomy for developing higher level thinking skills (1956), especially students' critical thinking and application.

Conclusion

Digital online reading natives are very capable and innovative (Coiro, 2015); therefore, autonomous education approaches should be designed to take place *away* from teacher control and *beyond* the classroom – where students can become the experts in their own learning” (Morrison – Navarro, pg. 7). Since working with Internet texts differs from reading a printed text, students may struggle with aspects of generating questions, using search engines and navigating webpages, and synthesizing information from multiple sources. As my research suggests, the solution is to support learners in using digital devices to enhance their English skills while maintaining their autonomy. The Blinkist app is one of the options, as it supports developing reading and listening skills of learners who may have a trouble advancing these skills.

Appendix 1 Rubrics for book analysis

CATEGORY	EXPERT 4 points	ACCOMPLISHED 3 points	CAPABLE 2 points	BEGINNER 1 point
Summary of the book content	Shows an excellent understanding of the topic and the criteria.	Shows a good understanding of the topic and the criteria.	Shows a vague understanding of the topic, and does not fulfill the criteria.	Shows a poor understanding of the topic and with very few sentences of description.
Critical thinking skills	Analyses pros and cons of the book in an extraordinary style, adds own opinions on the book that are valuable.	Analyses pros and cons on the book a little with limited expression of own opinion on the book.	Limited critical analysis of the book. Does not provide opinions on the book. Critical analysis is vague.	Poor critical analysis or opinions expressed.
Creativity	The student shows a considerable originality and inventiveness. The story is presented in a unique and interesting way.	The student shows some originality and inventiveness. The story is presented in an acceptable way.	The story shows limited originality and inventiveness. The story misses interesting parts and contains poor descriptions of events.	Vague or no originality or inventiveness in the story.
Grammar	Virtually no grammatical errors, spelling or punctuation errors.	Some grammatical errors, few spelling or punctuation errors.	A number of grammatical errors, spelling and punctuation errors.	So many grammatical, spelling and punctuation errors that it interferes with understanding the ideas.

Appendix 2 Bloom's Taxonomy (1956)**REFERENCES**

BLOOM, B. S. et al. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

CAMPBELL, C., KRYSZEWSKA, H. 1992. *Learner-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

COIRO, J. 2014. *Online Reading Comprehension: Challenges and Opportunities*. Doi: 10.17851/1983-3652.7.2.30-43, pp. 2 – 22.

COIRO, J. 2015. Purposeful, critical, and flexible: Vital dimensions of online reading and learning. In: *SPIRO et al. (Eds.) Reading at a Crossroads? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices*. Retrived from

https://www.researchgate.net/publication/283101463_Purposeful_critical_and_flexible_Vital_dimensions_of_online_reading_and_learning (accessed by 15.10.2019), pp. 53 – 64.

DAY, R.R. 1993. *New Ways in Teaching Reading*. USA: Pantagraph Printing

HOCKLY, N., DUDENEY, G. 2014. *Going mobile. Teaching with hand-held devices*. England: DELTA PUBLISHING HOUSE, pp. 7 – 30.

KQED. 2019. *Strategies to Help Students ‘Go Deep’ When Reading Digitally*. Retrieved from <https://www.kqed.org/mindshift/46426/strategies-to-help-students-go-deep-when-reading-digitally> (accessed by 1.11.2019)

MORRISON, B., NAVARRO, D. 2014. *The Autonomy Approach. Language learning in the classroom and beyond*. England: DELTA PUBLISHING, pp. 7 – 24.

NUNAN, D. 2012. *Learner-Centred English Education*. NY&UK: Routledge.

PERRIN, A. 2018. *One-in-five Americans now listen to audiobooks*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/03/08/nearly-one-in-five-americans-now-listen-to-audiobooks/> (accessed by 15.10.2019),

ZELINA, M. 2018. Autoregulatívne učenie (2.). In: *MANAŽMENT školy v praxi*, pp. 7 – 10.

Kontakt:

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: katarina.zamborova@euba.sk

**ZU ÄQUIVALENZBEZIEHUNGEN STRAFRECHTLICHER BE-
GRIFFE. EINE ANALYSE AM BEISPIEL
DES AUSGANGSBEGRIFFES KÖRPERVERLETZUNG**

THE EQUIVALENCE RELATIONS OF CRIMINAL TERMS.
AN ANALYSIS USING THE EXAMPLE
OF THE INITIAL TERM KÖRPERVERLETZUNG

ZUZANA GAŠOVÁ

Abstrakt

Der Beitrag fokussiert auf das Thema der Übersetzung der Rechtstexte und setzt sich zum Ziel, auf Translationsprobleme zu zeigen, welche sich aus Äquivalenzbeziehungen der strafrechtlichen Begriffe in der Ausgangs- und Zielsprache ergeben. Mit der Absicht, die gegebene Problematik möglichst anschaulich darzustellen, wird als Ausgangspunkt ein bestimmter strafrechtlicher Terminus, u.z. der Terminus *Körperverletzung* gewählt. Dieser wird im vorliegenden Beitrag einerseits unter der Perspektive seiner Integration in verschiedene deutschsprachige Rechtssysteme (das deutsche vs. das österreichische Rechtssystem) unter Miteinbeziehung der Faktoren analysiert, welche den konzeptuellen Raum des Terminus *Körperverletzung* determinieren, sowie unter der Perspektive seiner Translation ins Slowakische im Kontext der analysierten Faktoren.

Schlüsselwörter: Äquivalenz, Übersetzung der Rechtstexte, Strafrecht, Körperverletzung.

Abstract

The paper is focused on a translation of legal texts and its aim is to point out the problems arising from the equivalence relations of criminal terms within the source and target language. With an intent to outline the potential pitfalls of the translation process stemming from the incomplete equivalence of legal concepts in specific frames, the contribution is based on the chosen term of criminal law, namely the term *Körperverletzung* in German. This paper is analyzing it in terms of its integration into various German-language legal systems (German vs. Austrian vs. Swiss legal system) with regard to factors determining its conceptual space. The term *Körperverletzung* is also studied from the perspective of translation into Slovak in the context of the same factors.

Keywords: equivalence, translation of legal texts, criminal law, bodily harm.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, auf Translationsprobleme zu fokussieren, welchen die Äquivalenzbeziehungen zwischen Termini im Strafrecht verschiedener nationalen Rechte zugrunde liegen. Vor dem Hintergrund einiger Anmerkungen zum Begriff *Äquivalenz* (Hinweise zum gegenwärtigen Forschungsstand vgl. Kap. *Zum Begriff Äquivalenz und seiner Vielschichtigkeit*) und der Reflexion problematischer Bereiche, welche beim Übersetzen juristischer Texte häufig auftreten (vgl. Kap. *Zum Übersetzen von juristischen Texten*) wird auf die Analyse des strafrechtlichen Begriffes *Körperverletzung* im Kontext seiner Anwendung und Übersetzbarkeit in ausgewählten nationalen Strafrechten eingegangen. Die Analysenergebnisse sollen zur Veranschaulichung der o. e. Problematik auf der praktischen Ebene dienen.

Zum Begriff *Äquivalenz* und seiner Vielschichtigkeit

Die Aufgabe der Übersetzung besteht in der Vermittlung der im Ausgangstext enthaltenen Information in die jeweilige Zielsprache. Damit der Zieltext auf den Rezipienten natürlich wirkt, ist u. a. auf die sprachlich (grammatisch, stilistisch, pragmatisch) angemessene Form zu achten. Der Übersetzer ist vor die Herausforderung gestellt, solche sprachlichen Formen zu finden, bei denen der zielsprachliche Rezipient standardisiert möglichst gleiche oder sehr ähnliche Konzepte – wie der Leser des Ausgangstextes – abrufen kann.

Mehr oder minder passende Entsprechungen werden in der Übersetzungswissenschaft mit dem Terminus (Teil-)Äquivalenz verbunden. Der Begriff *Äquivalenz* wird in der Translatologie als einer der Grundbegriffe betrachtet. In der Fachliteratur sind diesbezüglich zahlreiche theoretische Ansätze zu finden, welche einerseits in diverse Typologien der Äquivalenz resultieren (vgl. z.B. Koller (1983), Vermeer – Rieß (1984), Snell-Hornby (1986)¹ oder andererseits die Diskussion über die Berechtigung dieses Begriffes gerade in Bezug auf Rechtstexte auslösen (vgl. Sandrini (2017, 77 ff)).

Als eine der Konsequenzen der verschiedenartigen Reflexion der Äquivalenz gilt die Tatsache, dass im wissenschaftlichen Kreis bisher keine allgemein anerkannte Definition der Äquivalenz vorliegt. Angenommen, dass man die Existenz bzw. Berechtigung dieses Terminus akzeptiert, liegt

¹ Zur Äquivalenz in Rechtstexten vgl. auch Ďuricová (2016, 75 ff.).

die Einigung darin, dass das Wesen der Äquivalenz generell im Maß der Gleichwertigkeit (vgl. Albrecht (2005, 33)) der verglichenen Entitäten besteht. Die unterschiedliche Reflexion der Äquivalenz ist sicherlich auch der Vielschichtigkeit dieses Begriffes geschuldet, d. h. der Tatsache, dass die angestrebte Gleichwertigkeit unterschiedliche Ebenen (bzw. Schichten) betreffen kann. Allein das bilaterale Wesen des Sprachzeichens (*signifié* vs. *signifiant*, vgl. z.B. Saussure (1931, 134), zit. nach Römer – Matzke (2005, 14 f.)) präsupponiert die Unterscheidung zwischen zwei Schichten auf der lexikalischen Ebene, wobei weitere Aspekte – wie bspw. der stilistische oder der pragmatische – hinzukommen können.²

Zum Übersetzen von juristischen Texten

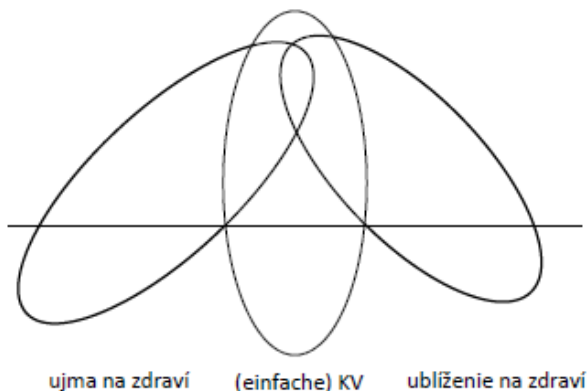
Im vorliegenden Kapitel wird die Aufmerksamkeit auf ausgewählte Besonderheiten der Übersetzung von juristischen Fachtexten gelenkt. Obwohl der häufig mit Schwierigkeiten und Problemen verbundene Translationsprozess der Juratexte in diversen Faktoren (bspw. Faktoren sprachlicher, pragmatischer, konventioneller, kultureller Natur) begründet sein kann, wird im Folgenden auf die Komplikationen eingegangen, welche sich aus einer der Grundeigenschaften des Terminus, aus der Exaktheit ergeben, weil diese (ob direkt oder indirekt) in die quantitative Erweiterung der gedachten Schichten im o. e. vielschichtigen Modell der Äquivalenz resultieren kann. Zu diesem Begriff äußert sich Hoffmann (2001, 537) wie folgt: „*Die Exaktheit des Terminus ergibt sich aus seiner Definition oder Beschreibung, die die Abgrenzung gegenüber anderen Termini gewährleistet.*“ Solch eine präzise Begriffsbestimmung hat zur Folge, dass sich mit einem Formativ ganz bestimmte Eigenschaften (i. w. S.) verbinden, d. h. sein konzeptueller Bereich ist relativ strikt angegeben. Darüber hinaus wird die fachsprachliche Ausdrucksweise oft mit der Vermittlung komplexer Sachverhalte assoziiert.³ Dementsprechend werden einem Terminus i. d. R. mehrere, ganz bestimmte Eigenschaften zugeschrieben⁴, wobei aber diese oft nur partiell mit dem entsprechenden Begriff der

² An dieser Stelle sei die Unterscheidung (nach Nida (1964)) zwischen der *formalen Äquivalenz*, welche die formale und inhaltliche Ebene des Ausgangstextes betrifft, und der *dynamischen Äquivalenz*, bei welcher die Erzielung von gleicher (bzw. vergleichbarer) Wirkung des Zieltextes im Vergleich zum Ausgangstext im Vordergrund steht, erwähnt.

³ Diese Tendenz kommt z. B. durch häufiges Vorkommen von Determinativkomposita im fachsprachlichen Bereich zum Ausdruck.

⁴ Es besteht eine Art der Disproportionalität: *ein Formativ vs. komplexer, aus mehreren Bereichen (Eigenschaften) bestehender Vorstellungsraum.*

Zielsprache übereinstimmen bzw. einen Schnittpunkt zwischen zwei oder mehreren zielsprachlichen Termini – bezüglich des *signifié*-Bereichs – darstellen (vgl. Schema Nr. 1). Dadurch wird die Suche nach dem passenden zielsprachlichen Äquivalent erheblich erschwert.



Schema Nr. 1

Als Beispiel kann der Terminus des deutschen Strafrechts (einfache) Körperverletzung dienen. Dieser ist im deutschen Strafgesetzbuch im § 223 wie folgt charakterisiert: „§ 223 Körperverletzung (1) Wer eine andere Person körperlich mißhandelt oder an der Gesundheit schädigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. (2) Der Versuch ist strafbar.“

Das slowakische Strafrecht unterscheidet im entsprechenden legislativen Dokument [sk. *Trestný zákon*] Begriffe *ujma na zdraví* und *ublíženie na zdraví*. Sie werden folgenderweise determiniert: „§ 123 *Ujma na zdraví* (1) *Ujmou na zdraví sa na účely tohto zákona rozumie akékoľvek poškodenie zdravia iného.* (2) *Ublížením na zdraví sa na účely tohto zákona rozumie také poškodenie zdravia iného, ktoré si objektívne vyžiadalo lekárske vyšetrenie, ošetrovanie alebo liečenie, počas ktorého bol nie iba na krátky čas sťažený obvyklý spôsob života poškodeného.*“

In diesem Kontext ist den Begriffen Körperverletzung und *ujma na zdraví* gemeinsam, dass es infolge der Handlung einer Person zur Verschlechterung der Gesundheit einer anderen Person kommt. Werden weitere fachspezifische Informationen des jeweiligen Strafrechts in Betracht

gezogen⁵, zeigt sich, dass während der Begriff *Körperverletzung* im deutschen Strafrecht mit erheblicheren Folgen verbunden ist und als Straftat eingestuft wird, der Begriff des slowakischen Strafrechts *ujma na zdraví* nicht als Straftat gilt. Das Attribut der Strafbarkeit verbindet sich mit dem slowakischen strafrechtlichen Terminus *ublíženie na zdraví*. Alle drei Termini (*Körperverletzung*, *ujma na zdraví* sowie *ublíženie na zdraví*) überschneiden sich darin, dass es um die Verschlechterung der Gesundheit einer anderen Person geht. Das Merkmal der Strafbarkeit kommt aber lediglich den Fachbegriffen *Körperverletzung* und *ublíženie na zdraví* zu.⁶

Eine weitere Komplikation im Translationsprozess kommt i. d. R. hinzu, wenn der Ausgangsbegriff aus einer Sprache stammt, welche an zwei oder mehrere Rechtssysteme gebunden ist.⁷ Mit der deutschen Sprache werden standardisiert zumindest drei selbstständige Rechtssysteme assoziiert, und zwar das Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland, das Rechtssystem Österreichs und das Rechtssystem der Schweiz. Falls der Ausgangsterminus dem deutschsprachigen Raum angehört, ist es erforderlich, dass der Übersetzer nicht nur seine „sprachliche Zugehörigkeit“ (in diesem Fall die Zugehörigkeit zur deutschen Sprache), sondern auch Zugehörigkeit zum jeweiligen Rechtssystem mitberücksichtigt. In Anbetracht der Tatsache, dass das gleiche Formativ (*signifiant*-Seite eines Terminus) in drei unterschiedliche Rechtssysteme (d. h. voneinander unabhängige Welten) integriert ist, kann der formal gleiche sprachliche Ausdruck an unterschiedliche Vorstellungsbereiche gekoppelt sein, woraus sich erhebliche begriffliche Abweichungen ergeben können. Anders gesagt: In einigen Fällen kommt es vor, dass äußerlich gleiche Formen mit unterschiedlichen Konzepten verbunden werden können, z. B. der formal gleiche Terminus (bzw. deren Formativ) *schwere Körperverletzung* ist im deutschen⁸ und im österreichischen Strafrecht⁹ an

⁵ Vgl. diesbezüglich z. B. die Ausführungen von Mencerová (2010, 86 ff.), Madliak (2010, 19) oder Ivor – Záhora (2016, 95).

⁶ Da im Strafrecht die Strafbarkeit als eine der wichtigsten Determinierungskomponenten gilt, bildet dieses Faktum höchstwahrscheinlich den Grund dafür, dass in den meisten Übersetzungswörterbüchern (vgl. Ondrčková – Lišková – Pospíšilová (2000), Bürger (1997)) für den deutschsprachigen Terminus *Körperverletzung* der slowakische Fachbegriff *ublíženie na zdraví* (bzw. tschechisch *ublížení na zdraví*) steht.

⁷ Zum plurizentrischen Charakter des Deutschen vgl. z. B. auch Štefaňáková (2012).

⁸ Der Terminus *schwere Körperverletzung* ist im deutschen Strafgesetzbuch unter § 226 wie folgt charakterisiert: „§ 226 *Schwere Körperverletzung* (1)

unterschiedliche Erheblichkeit der Straftat gebunden.¹⁰ Hinsichtlich der konzeptuellen Ähnlichkeit entspricht dem deutschen strafrechtlichen Begriff *schwere Körperverletzung* der Terminus *Körperverletzung mit schweren Dauerfolgen*¹¹ des österreichischen Strafrechts viel besser. Diese Beziehungen sind anhand des Schemas Nr. 2 abgebildet.

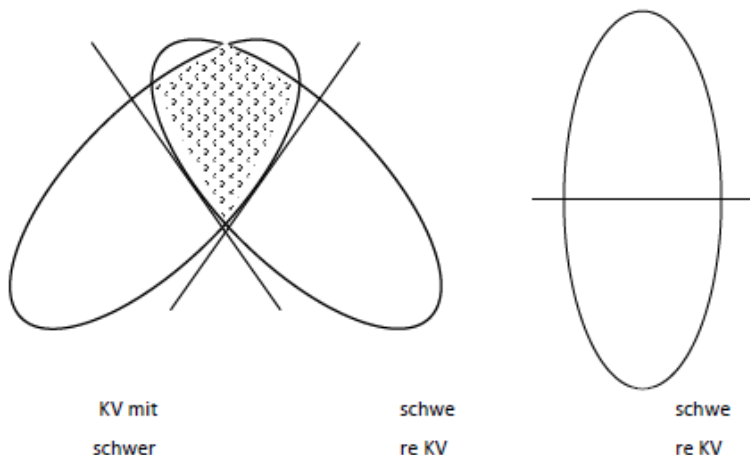
Um die oben erwähnten Gegebenheiten zu veranschaulichen und ausgehend von Beispielen aus der Praxis sowie anhand der Terminologie mehrerer Rechtssysteme zu demonstrieren, welchen Herausforderungen der Übersetzer bei der Translation juristischer Texte standhalten muss, werden im Folgenden drei deutschsprachige Rechtssysteme (das deutsche, österreichische und schweizerische) gegenübergestellt und mit dem slowakischen Rechtssystem verglichen. Den Ausgangspunkt bildet der strafrechtliche Terminus *Körperverletzung*. Dabei wird empirisch vorgegangen, indem entsprechende legislative Texte (die jeweiligen Strafgesetzbücher, gültig in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, sowie das entsprechende slowakische Rechtsdokument *Trestný zákon*) einer Analyse unterzogen werden.

Hat die Körperverletzung zur Folge, daß die verletzte Person 1. das Sehvermögen auf einem Auge oder beiden Augen, das Gehör, das Sprechvermögen oder die Fortpflanzungsfähigkeit verliert, 2. ein wichtiges Glied des Körpers verliert oder dauernd nicht mehr gebrauchen kann oder 3. in erheblicher Weise dauernd entstellt wird oder in Siechtum, Lähmung oder geistige Krankheit oder Behinderung verfällt, so ist die Strafe Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren.“

⁹ Im österreichischen Strafgesetzbuch steht: „*Schwere Körperverletzung § 84 (1) Wer einen anderen am Körper misshandelt und dadurch fahrlässig eine länger als vierundzwanzig Tage dauernde Gesundheitsschädigung oder Berufsunfähigkeit oder eine an sich schwere Verletzung oder Gesundheitsschädigung zufügt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen.*“

¹⁰ Ausführlicher zu weiteren Äquivalenzbeziehungen vgl. auch Gašová (2019).

¹¹ Die Begriffsbestimmung aus dem legislativen Text lautet: „*Körperverletzung mit schweren Dauerfolgen § 85. (1) Wer einen anderen am Körper misshandelt und dadurch fahrlässig für immer oder für lange Zeit 1. den Verlust oder eine schwere Schädigung der Sprache, des Sehvermögens, des Gehörs oder der Fortpflanzungsfähigkeit, 2. eine erhebliche Verstümmelung oder eine auffallende Verunstaltung oder 3. ein schweres Leiden, Siechtum oder Berufsunfähigkeit des Geschädigten, herbeiführt, ist mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren zu bestrafen.*“



Schema Nr. 2

Analyse des strafrechtlichen Begriffes Körperverletzung

Mit dem Ziel, die o. e. Zusammenhänge an konkreten Beispielen zu demonstrieren, wird zunächst auf die Frage eingegangen, wie der Begriff *Körperverletzung* in einzelnen nationalen Strafrechten, im jeweiligen Strafgesetzbuch¹², definiert ist und welche weitere Faktoren als Indizien gelten,

¹² Es handelt sich um folgende Dokumente: **(A)** Das Strafgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland (Neugefasst durch Bek. v. 13.11.1998 I 3322; zuletzt geändert durch Art. 15 G v. 4.7.2013 I 1981), Vollzitat: *Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 24. September 2013 (BGBl. I S. 3671) geändert worden ist*; online zugänglich unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/StGB.pdf> **(B)** Das Strafgesetzbuch Österreichs (Fassung vom 1.2.2018), Langtitel: *Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB)*; online zugänglich unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> **(C)** Schweizerisches Strafgesetzbuch (vom 21. Dezember 1937 (Stand am 1. März 2019)), online zugänglich unter: <https://www.admin.ch/ch/d/sr/3/311.0.de.pdf> und **(D)** Trestný zákon s komentárom – *Prehľad ustanovení zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon*,

die zu seiner Begriffsbestimmung beitragen. Die exakte Bestimmung des zu untersuchenden Terminus soll die Vielschichtigkeit im oben dargestellten Sinn veranschaulichen, d. h. den mit diesem Formativ assoziierten Vorstellungsbereich in seiner Komplexität zum Ausdruck bringen.

Eine bewusste Betrachtung der Aspekte, die das Wesen des Begriffes ausmachen, soll zur Ableitung der Sachbereiche dienen, welche seiner Begriffsbestimmung zu Grunde liegen. Im Sinne des vielschichtigen Modells handelt es sich um die Bestimmung einzelner Bedeutungskomponenten, welche als Äquivalenzebenen (Schichten) angesehen werden können. Nach der Identifizierung einzelner Schichten für den Ausgangsbegriff *Körperverletzung* in jeweiligen nationalen Strafrechten soll ihr Vergleich folgen, damit die Äquivalenzbeziehungen zwischen einzelnen Schichten bestimmt werden können. Aus diesem Vergleich kann anschließend abgeleitet werden, inwieweit die komparierten Termini, bzw. deren konzeptuelle Ebenen (weil die Formative die gleiche Form aufweisen) identisch bzw. unterschiedlich sind. Die Bestimmung eines entsprechenden zielsprachlichen Ausdrucks im Prozess der Translation ist mit der Suche nach jenem Formativ verbunden, das mit dem jeweiligen Ausgangsbegriff in möglichst vielen Äquivalenzebenen übereinstimmt. Als erstes Indiz kann dabei die Angabe im Übersetzungswörterbuch dienen, die allerdings weiter zu überprüfen ist.

Im Sinne der oben dargestellten Vorgehensweise habe ich den Begriff *Körperverletzung* – so wie er in einzelnen Gesetzbüchern dargestellt ist – einer Analyse unterzogen, mit dem Ziel, die Frage zu beantworten, welche Faktoren (Schichten) das Wesen des Begriffes *Körperverletzung* in allen drei Gesetzbüchern determinieren und folglich zur Äquivalenzbestimmung dienen können. Als bestimmend haben sich folgende Gegebenheiten erwiesen:

- **Integrierung** in der jeweiligen **strafrechtlichen Terminologie** – wie ist der Terminus in das System der zusammenhängenden Termini integriert?
- **Integrierung** im jeweiligen **legislativen Text** bzw. im jeweiligen **nationalen Strafrecht** – wo (an welcher Textstelle), bzw. wie (unter welchem semantischen/thematischen Bereich – sinngemäß, semantisch, thematisch) ist der Begriff integriert?
- **Inhaltliche Begriffsbestimmung** – durch welche Eigenschaften, Merkmale, zeichnet sich der Begriff aus?

0 Primär: direkte Definition.

o Sekundär: Erheblichkeit der Straftat, Strafhöhe, Strafverfolgung, Vorsätzlichkeit, Spezifika.

Hinsichtlich der **Integrierung** des Ausgangsbegriffes *Körperverletzung in die Terminologie* einzelner Nationalstrafrechte bildet dieser in allen drei analysierten deutschsprachigen Strafrechten einen (impliziten) Oberbegriff mit einer relativ allgemeinen Gültigkeit, der folglich weiter strafrechtlich nationalspezifisch gegliedert wird.¹³ Im deutschen und österreichischen Strafrecht handelt es sich bei dem Begriff *Körperverletzung* um einen Oberbegriff, dessen weitere Spezifizierung sprachlich durch Attribubierung (*gefährliche Körperverletzung* (§ 224), *schwere Körperverletzung* (§ 226), *Körperverletzung mit Todesfolge* (§ 227) oder *fahrlässige Körperverletzung* (§ 229) im deutschen Strafrecht; *schwere Körperverletzung* (§ 84), *Körperverletzung mit schweren Dauerfolgen* (§ 85), *Körperverletzung mit tödlichem Ausgang* (§ 86), *absichtliche schwere Körperverletzung* (§ 87), *fahrlässige Körperverletzung* (§ 88) im österreichischen Strafrecht) indiziert ist. Im schweizerischen Strafrecht wird zwischen den Termini *schwere Körperverletzung* (Art. 122) und *einfache Körperverletzung* (Art. 123) unterschieden, die implizit auf den Stammbegriff *Körperverletzung* zurückgehen. Bei der Suche nach der angemessenen Entsprechung des Ausgangsbegriffes *Körperverletzung* im Strafrecht der Slowakischen Republik wird ein Translatologe mit dem Terminus *ujma na zdraví* (§ 123) konfrontiert, welcher als allgemeiner Oberbegriff im slowakischen Strafgesetzbuch (sk. *Trestný poriadok*) auftritt. Allerdings entzieht sich dieser dem Status der Strafbarkeit. Als strafbar gelten die mit Begriffen *ublíženie na zdraví* und *ťažká ujma na zdraví* bezeichneten Taten, welche aber auf keinen gemeinsamen – mit dem Status der Strafbarkeit versehenen – Oberbegriff zurückzuführen sind.¹⁴ Die genannten Zusammenhänge sind in der Tabelle Nr. 1 übersichtlich abgebildet.

¹³ In dieser Gliederung scheinen in allen analysierten Rechtssystemen, die Kriterien der Erheblichkeit und Vorsätzlichkeit der begangenen Tat eine wichtige Rolle zu spielen.

¹⁴ Hier ist allerdings anzumerken, dass die Konsequenzen dieser Straftaten unter gemeinsamer Bezeichnung *ublíženie na zdraví* (Trestný zákon. Druhý časť. Druhý diel. Trestné činy proti zdraviu. Ublíženie na zdraví. (§§ 155–158)) behandelt werden, was eine übergeordnete Stellung des Terminus *ublíženie na zdraví* implizieren kann, die aber bei der Begriffsbestimmung der Begriffe *ublíženie na zdraví* und *ťažká ujma na zdraví* im § 123 nicht zum Ausdruck kommt.

Tabelle Nr. 1

Terminus (Nationalrecht)	Oberbegriff	Strafbarkeit
<i>Körperverletzung (DT)</i>	+	+
<i>Körperverletzung (AT)</i>	+	+
<i>(einfache vs. schwere) Körperverletzung, (CH)</i>	+ (implizit)	+
<i>ujma na zdraví (SK)</i>	+	-
<i>ublíženie na zdraví (SK)</i>	-	+
<i>ťažká ujma na zdraví (SK)</i>	-	+

In Bezug auf die **Integrierung** des Ausgangsbegriffes *Körperverletzung* **im jeweiligen nationalen Strafrecht** lässt sich ein hohes Maß an Äquivalenz konstatieren. Dieser fällt immer unter Straftaten, die den menschlichen Körper betreffen: im deutschen Strafrecht gilt die Körperverletzung als eine *Straftat gegen die körperliche Unversehrtheit*, im österreichischen und schweizerischen Strafrecht gehört die Körperverletzung übereinstimmend zu *strafbaren Handlungen gegen Leib und Leben*. Die als Straftaten eingestuften Handlungen, *ublíženie na zdraví* und *ťažká ujma na zdraví* gelten im slowakischen Recht als *Straftaten gegen Gesundheit* (sk. *trestné činy proti zdraviu*).

Einen weiteren Aspekt der Komparation bildet die Frage, wie der Begriff *Körperverletzung* in einzelnen **Gesetzbüchern definiert** ist. Sowohl im deutschen als auch im österreichischen Strafgesetzbuch ist eine relativ allgemeine Definition zu finden. Im § 223 *Körperverletzung* des deutschen Strafgesetzbuches steht: „*Wer eine andere Person körperlich misshandelt oder an der Gesundheit schädigt...*“. Eine sehr ähnliche Determination ist im österreichischen Strafgesetzbuch im § 83 *Körperverletzung* angeführt: „*Wer einen anderen am Körper verletzt oder an der Gesundheit schädigt, ...*“. Im schweizerischen Gesetzbuch ist der Begriff *Körperverletzung* nur indirekt, mittels der Attribute *schwer*, *einfach* und *fahrlässig* determiniert. Der slowakische Rechtsterminus *ujma na zdraví* hat eine sehr allgemeine Gültigkeit, er subsumiert jede beliebige Verschlechterung der Gesundheit (Trestný zákon, § 123: „*akékoľvek poškodenie zdravia iného*“), während der strafrechtliche Terminus *ublíženie na zdraví* mit einem ärztlichen Eingriff, wie bspw. Untersuchung, Behandlung u. ä. in Verbindung gebracht wird (sk. Trestný zákon, § 123: „*lekárske vyšetrenie, ošetrovanie, liečenie, sťažený obvyklý spôsob života nie iba na krátky čas*“).

Als eines der wichtigsten Kriterien für die weitere **Differenzierung** des Terminus *Körperverletzung* gilt die **Erheblichkeit** der begangenen Tat. Die quantitativ unterschiedliche Kategorisierung in einzelnen nationalen

Strafrechten impliziert die Unmöglichkeit der vollständigen Äquivalenz. Im deutschen Strafrecht werden im Strafgesetzbuch vier Typen der Körperverletzung unterschiedlicher Erheblichkeit¹⁵ genannt, im österreichischen Strafgesetzbuch werden zwar auch vier Kategorien¹⁶ genannt, allerdings verbinden sich diese mit einer selbstständigen Gliederung, weshalb keine direkten Äquivalente (weder hinsichtlich der Ausdrucksseite noch der konzeptuellen Seite der zu vergleichenden Termini) zu erwarten sind. In Bezug auf das schweizerische¹⁷ und slowakische¹⁸ Strafrecht kann man zwar auch eine quantitativ übereinstimmende Gliederung feststellen¹⁹, allerdings handelt es sich auch hier um zwei selbstständige Systeme, die inhaltlich keine vollständige Äquivalenz aufweisen.

Die Erheblichkeit der Straftat wird u. a. durch die **Voraussehbarkeit** des Handelns beurteilt, wobei das Maß an Voraussehbarkeit mit der Erheblichkeit der Straftat korreliert. Diesbezüglich unterscheidet man zwischen der fahrlässigen und vorsätzlichen Körperverletzung. In allen analysierten Strafgesetzbüchern ist der Begriff *fahrlässige Körperverletzung* (vgl. § 229 im deutschen Strafgesetzbuch, § 88 im österreichischen Strafgesetzbuch, Art. 125 im schweizerischen Strafgesetzbuch) explizit an- bzw. ausgeführt. Das absichtliche Handeln, welches eine schwere Körperverletzung zur Folge hat, wird ausdrücklich nur im österreichischen Strafgesetzbuch (vgl. § 87 *Absichtliche schwere Körperverletzung*) behandelt. Im slowakischen Strafrecht wird das Kriterium der Voraussehbarkeit des Handelns zugl. mit der Erheblichkeit der verursachten gesundheitlichen Folgen in Verbindung gebracht, indem man die Begriffe *ublíženie na zdraví*

¹⁵ Es sind folgende: (einfache) Körperverletzung, gefährliche Körperverletzung, schwere Körperverletzung, Körperverletzung mit Todesfolge.

¹⁶ Es handelt sich um: Körperverletzung, schwere Körperverletzung, Körperverletzung mit schweren Dauerfolgen, Körperverletzung mit tödlichem Ausgang. Die mit der Voraussehbarkeit der Straftat verbundenen Kategorien – *absichtliche schwere Körperverletzung* und *fahrlässige Körperverletzung*), welche in die Kategorisierung nach Erheblichkeit indirekt einfließen, werden im nächsten Absatz ausgeführt.

¹⁷ Entsprechende Kategorien werden als *einfache Körperverletzung* und *schwere Körperverletzung* bezeichnet.

¹⁸ Es wird zwischen Termini *ublíženie na zdraví* und *ťažká ujma na zdraví* unterschieden. Bezüglich der im nächsten Absatz diskutierten Voraussehbarkeit kommt noch die Differenzierung *...z nedbanlivosti* oder *...úmyslene* hinzu, welche sich auf die Erheblichkeit indirekt auswirkt.

¹⁹ Angenommen, dass die Kategorie *ujma na zdraví* wegen Nicht-Strafbarkeit ausgeschlossen wird.

spôsobené z nedbanlivosti (§ 158), *ťažká ujma na zdraví spôsobená z nedbanlivosti* (§ 157), *ublíženie na zdraví spôsobené úmyselne* (§ 156) sowie *ťažká ujma na zdraví spôsobená úmyselne* (§ 155) legislativ verankert.

Eine weitere, strafrechtlich gesehen wichtige Betrachtungsperspektive bildet die **Strafhöhe**. Dass der Begriff der Körperverletzung in einzelnen nationalen Strafrechten nicht vollständig gleichzusetzen ist, lässt sich auch durch unterschiedliche Strafhöhe, als strafrechtliche Konsequenz der begangenen Straftat (Körperverletzung) belegen. In Deutschland wird die Körperverletzung mit der Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit der Geldstrafe sanktioniert (vgl. § 223). Nach dem österreichischen Strafgesetzbuch ist die Körperverletzung mit der Strafe bis zu einem Jahr oder mit der Geldstrafe bis zu 720 Tagessätzen zu bestrafen (vgl. § 83). Die schweizerische Legislative ermisst für die einfache (vorsätzliche) Körperverletzung die Strafe bis zu drei Jahren oder eine Geldstrafe (vgl. Art.123). Das slowakische Strafgesetzbuch, bzw. seine legislative Entsprechung (*Trestný poriadok*) verbindet die Straftat *ublíženie na zdraví z nedbanlivosti* mit der Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr (vgl. § 157).²⁰

Die Erheblichkeit der Körperverletzung wird auch durch den Aspekt der **Strafverfolgung** indiziert. Im deutschen Strafgesetzbuch wird zwischen Straftaten unterschieden, die nur *auf Antrag* verfolgt werden (z. B. *vorsätzliche Körperverletzung nach § 223* oder *fahrlässige Körperverletzung nach § 229*) und der Verfolgung *von Amts wegen*²¹. Beide Fälle werden ausführlicher im § 230 *Strafantrag* ausgeführt. Das österreichische Strafrecht erwähnt in Bezug auf die Körperverletzung und ihre Strafverfolgung (bzw. Nicht-Verfolgung) Attribute wie *strafbar*, *rechtswidrig* und ihre

²⁰ Im vorliegenden Absatz werden nur ausgewählte Strafsätze angeführt, um die Unterschiede zwischen dem Ausgangsbegriff (*Körperverletzung*) in einzelnen nationalen Strafrechten bzw. deren Entsprechung (*ublíženie na zdraví*) bezogen auf das Kriterium *Strafhöhe* zu demonstrieren. Die Bestrafung der weiteren Straftaten, welche sich auf die Körperverletzung beziehen (bspw. *gefährliche, schwere Körperverletzung, Körperverletzung mit Todesfolge* usw.) werden an dieser Stelle außer Acht gelassen, weil die angeführte Auflistung für die Demonstrierung des Grundprinzips – Prinzip *je höhere die Erheblichkeit der Straftat, desto strengere Bestrafung* – ausreichend ist.

²¹ Die Wortverbindung *von Amts wegen* aus dem deutschen Strafgesetzbuch konnte in der Korpusanalyse (mittels Software *AntConc*) nur an zwei Stellen identifiziert werden, wobei es sich immer um eine negative Definition bzw. Angabe der gegebenen Fälle handelt, d.h. wann die *Verfolgung von Amts wegen* nicht vorliegen darf.

Gegenpole (im Fall, dass es sich um keine Straftat handelt) *nicht strafbar* bzw. *nicht rechtswidrig*. Im schweizerischen Strafgesetzbuch unterscheidet man die Verfolgung einer Straftat *auf Antrag* und *von Amtes wegen*²², in Abhängigkeit von der Erheblichkeit der begangenen Straftat. Generell gilt, dass die leichteren Straftaten auf Antrag, die schwereren von Amtes wegen verfolgt werden (vgl. Art. 123, Abs. 1 und 2 oder Art. 125). Das slowakische Strafrecht arbeitet in diesem Zusammenhang mit Attributen *strafbar* bzw. *nicht strafbar* (wenn die Handlung strafrechtlich nicht als Straftat eingestuft wird, wie z. B. bei der Tat *ujma na zdraví*).

Darüber hinaus werden in einigen nationalen Strafrechten explizit auch **spezifische Rahmenbedingungen** in Betracht gezogen, unter denen eine Körperverletzung begangen werden kann. Im deutschen Strafrecht ist es z.B. die *Körperverletzung im Amt* (vgl. § 340), welche die von einem Amtsträger begangene Körperverletzung betrifft.²³ Zu den Kategorien, welche sich in einzelnen nationalen Strafrechten aus spezifischen Rahmenbedingungen ergeben, lässt sich i. d. R. kaum ein angemessenes Äquivalent finden. Im slowakischen Strafrecht ist eine entsprechende Rahmensituation im § 158 ausformuliert²⁴, ohne direkt lexikalisiert zu werden. Im österreichischen Strafrecht ist im § 88, Abs. 2 die fahrlässige Körperverletzung in Bezug auf einen Angehörigen eines gesetzlich geregelten Gesundheitsberufes als Täter ausgeführt.²⁵

Schlussfolgerungen

Die Analyse des strafrechtlichen Begriffes *Körperverletzung* hat einige übereinstimmende Aspekte (Schichten) erschlossen, durch welche sein Wesen in jedem der betrachteten strafrechtlichen Systeme aufgegriffen ist.

²² Strafantrag bzw. Antragsrecht wird im Schweizerischen Strafgesetzbuch im selbstständigen Artikel (Art. 30) sowie in Artikeln 31-33 behandelt.

²³ Ausführlicher zur Klassifizierung der Körperverletzungen im deutschen Strafrecht sowie zum Vergleich mit der Entsprechung im slowakischen Strafrecht vgl. Gašová (2020 – in Vorbereitung).

²⁴ Hier steht: „§ 158 Kto inému z nedbanlivosti ublíži na zdraví tým, že poruší dôležitú povinnosť vyplývajúcu z jeho zamestnania, povolania, postavenia alebo funkcie alebo uloženú mu podľa zákona, ...“

²⁵ Laut § 88 im österreichischen Strafgesetzbuch: „... (2) Handelt der Täter nicht grob fahrlässig (§ 6 Abs. 3) und ist ... 3. der Täter ein Angehöriger eines gesetzlich geregelten Gesundheitsberufes und die Körperverletzung in Ausübung seines Berufes zugefügt worden, so ist der Täter nach Abs. 1 nicht zu bestrafen.“

Die festgestellten Schichten gelten als Grundlage für den Vergleich und folglich für die Bestimmung der Äquivalenzbeziehung der analysierten Begriffe. Die vergleichende Analyse von einzelnen Schichten hat in einzelnen Fällen unterschiedliches Maß an Übereinstimmung ergeben.

Bezüglich der **Integrierung** des Ausgangsbegriffes *Körperverletzung* in die **Terminologie** einzelner Strafrechte lässt sich eine Übereinstimmung konstatieren, weil der Begriff *Körperverletzung* immer als (impliziter) Oberbegriff gilt. Bei dem slowakischen Äquivalent *ublíženie na zdraví* ist diese Annahme nur bedingt gegeben. Ein hohes Maß an Äquivalenz lässt sich auch in Bezug auf die **Integrierung in das jeweilige Nationalstrafrecht** feststellen. Die analysierten Straftaten fallen in einzelnen Strafgesetzbüchern unter thematisch vergleichbare Bereiche (*Leib* bzw. *Körper*, *Gesundheit*). Die **inhaltliche Begriffsbestimmung** des Begriffes *Körperverletzung* weist in allen Fällen relativ allgemeine Züge auf, was mit dem Status eines Oberbegriffes korreliert und an eine interne nationalspezifische Weiterteilung in einzelnen Rechtssystemen gebunden ist. Hinsichtlich des slowakischen strafrechtlichen Terminus *ublíženie na zdraví* besteht allerdings eine Ungleichheit. Dieser ist präziser definiert und kann nur bedingt als Oberbegriff wahrgenommen werden. In Bezug auf die im Gesetz explizit angegebene Abstufung der **Erheblichkeit** der Straftat und hinsichtlich der Begriffsbestimmung einzelner Stufen in jeweiligen Strafrechten bestehen zum Teil große Unterschiede. Es sei vor allem auf die Inkompatibilität der Ausdrucks- und Vorstellungsebene hinzuweisen (vgl. oben angegebene Ausführungen zur unterschiedlichen Wahrnehmung des Formativs *schwere Körperverletzung* in einzelnen Nationalrechten), was sich folglich im Übersetzungsprozess auf die Wahl des zielsprachlichen Äquivalents auswirkt. Hierbei spielt die Miteinbeziehung der nationalspezifischen strafrechtlichen Zugehörigkeit des jeweiligen Terminus eine Schlüsselrolle. Weitere Unterschiede, welche gegen eine vollständige Äquivalenz sprechen, sind auch hinsichtlich der **Strafhöhe**, **Strafverfolgung** und **spezifischen Rahmenbedingungen** festzustellen. Darüber hinaus sind einige – für die richtige Wahl des Zielterminus wichtige – Zusammenhänge nur implizit gegeben und/oder an das fachspezifische Wissen gebunden.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die vollständige Äquivalenz, welche die gänzliche Übereinstimmung auf allen betrachteten Ebenen (Schichten) erfordern würde, bei dem Begriff *Körperverletzung* nicht vorhanden ist. Die Berücksichtigung dieser Tatsache soll auch im Translationsprozess zum Tragen kommen. Dem Übersetzer sollte die Komplexität jedes Terminus, welche in der Vielschichtigkeit der Äquivalenzbeziehungen besteht, bewusst sein. Diese Tatsache kann nämlich erhebliche Übersetzungsprobleme bereiten, deren angemessene Lösung meistens nur einzel-

fallspezifisch erfolgen kann. Empfehlenswert sind dabei zwei Strategien. Entweder kann der Übersetzer einen etablierten Terminus der Zielsprache wählen, bei dem der Rezipient gleiche oder zumindest vergleichbare Konzepte, wie bei dem ausgangssprachlichen Formativ, abrufen (z. B. dt. *schwere Körperverletzung* – at. *Körperverletzung mit schweren Dauerfolgen* – sk. *ťažká ujma na zdraví*). Oder kann die dokumentarische Übersetzung (vgl. Nord 2011, 20 ff.) angewendet werden, um die Autonomie des jeweiligen nationalen Rechtssystems zu verdeutlichen.

LITERATUR

- ALBRECHT, J. 2005. *Übersetzung und Linguistik*. Tübingen: Narr.
- BÜRGER, J. 1997. *Německo-český slovník hospodářský*. Plzeň: Fraus.
- ĎURICOVÁ, A. 2016. *Preklad právnych pojmov: teória, prax, konvencie, normy*. Banská Bystrica: Belianum.
- GAŠOVÁ, Z. 2020. (in Vorbereitung) K nemeckým ekvivalentom trestno-právneho pojmu ublíženie na zdraví v kontexte pluricentrizmu. In: *Od textu k prekladu XIII*. Praha: JTP.
- GAŠOVÁ, Z. 2020. (in Vorbereitung) *Zu Besonderheiten der Fachsprache im Deutschen und Slowakischen. Eine komparativ angelegte Untersuchung am Beispiel von ausgewählten Fachbegriffen*.
- HOFFMANN, L. 2001. Fachsprachen. In: *HELBIG, G.; GÖTZE, L., HENRICI, G., KRUMM, H. J. (Hrsg.). 2001. Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 533 – 543.
- IVOR, J., ZÁHORA, J. 2016. *Repetitórium z trestného práva*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- KOLLER, W. 1983. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- MADLIAK, J. 2010. *Trestné právo hmotné II. Osobitná časť*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- MENCEROVÁ, I. a kol. 2010. *Repetitórium z trestného práva hmotného*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- NIDA, E. 1964. *Towards a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- NORD, Ch. 2011. *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme.

ONDRČKOVÁ, E., LIŠKOVÁ, D., POSPÍŠILOVÁ, J. 2000. *Nemecko-slovenský ekonomický slovník*. Bratislava: SPN.

RÖMER, Ch., MATZKE, B. 2005. *Lexikologie des Deutschen*. Tübingen: Narr.

SANDRINI, P. 2017. Der Wert ungleicher Lösungen: Wider ein unangebrachtes Äquivalenzdenken. In: RAKŠÁNYIOVÁ, J. (ed.) *Quo vadis, Rechtsübersetzung?* Bratislava: UK v Bratislave, S. 77 – 99.

SAUSSURE, de, F. 1931. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. New York, Berlin: W. de Gruyter & Company.

SNELL-HORNBY, M. 1986. *Übersetzen, Sprache, Kultur. Einleitung zu Übersetzungswissenschaft: eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke, S. 9 – 29.

SCHULZE, W. 2016. *Kognitive Linguistik*. Powerpoint-Präsentation. (Ohne Quellenangabe)

ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. 2012. *Jazyková politika v rakúskych printových médiách v kontexte pluricentrizmu a európskej jazykovej politiky*. Banská Bystrica: UMB FF.

TUHÁRSKA, Z. 2017. Einige Anmerkungen zur Erstellung des Begriffssapparats aus dem Bereich des Strafrechts. In: RAKŠÁNYIOVÁ, J. (ed.) *Quo vadis, Rechtsübersetzung?* Bratislava: UK v Bratislave, S. 100 – 142.

TUHÁRSKA, Z. 2016. Vybrané aspekty terminologickej kompatibility v právnych textoch z translatologickej perspektívy na príklade pojmu správca dane. In: ĎURICOVÁ, A., ŠTEFAŇÁKOVÁ, J., TUHÁRSKA, Z. 2016. *Od textu k prekladu XI*. Praha: JTP, S. 117 – 129.

TUHÁRSKA, Z. 2014. Od konvencií k normám – od empirie k praxi. Alebo: ako môže metóda korpusovej analýzy prispieť k zefektívneniu prekladateľskej praxe? In: ĎURICOVÁ, A. 2014. *Od textu k prekladu IX*. Praha: JTP, S. 198 – 211.

TUHÁRSKA, Z. 2011. Možnosti skúmania odborného právneho textu prostredníctvom korpusovej analýzy. In: ĎURICOVÁ, A. 2011. *Od textu k prekladu VIII*. Praha: JTP, S. 174 – 185.

VERMEER, H. J., REISS, K. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Legislative Texte

- Schweizerisches Strafgesetzbuch (vom 21. Dezember 1937 (Stand am 1. März 2019)), <<https://www.admin.ch/ch/d/sr/3/311.0.de.pdf>> [12. 6. 2019].
- Strafgesetzbuch. *Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 24. September 2013 (BGBl. I S. 3671) geändert worden ist*; <<https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/StGB.pdf>> [12. 6. 2019].
- Strafgesetzbuch. *Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB)*; <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296>> [12. 6. 2019].
- Trestný zákon s komentárom. *Prehľad ustanovení zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon*, <https://www.gjar-po.sk/~gajdos/treti_rocnik/nos/trestny_zakon_s_komentarom.pdf> [12. 6. 2019].

Kontakt:

Doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: zuzana.gasova@euba.sk

BEZEKVIVALETNÁ LEXIKA AKO SÚČASŤ TERMINOLOGICKEJ METAFORY V ŽELEZNIČNEJ TERMINOLÓGII**NON-EQUIVALENT LEXIS AS A PART
OF RAILWAY TERMINOLOGICAL METAPHORS***TOMÁŠ HÁJIK***Abstrakt**

Predkladaný článok sa zameriava na problematiku bezekvivalentnej lexiky anglickej železničnej dopravy ako dôležitého kognitívneho mechanizmu, ktorý preniká do odbornej terminológie, čím jej neuberá na miere špecificity alebo výpovednej hodnote. Cez prizmu terminológie a translatológie prezentuje a porovnáva excerpované anglické termíny vybraných zdrojových domén, pričom približuje obrazy danej kultúry či terminológie konkrétnej variety jazyka.

Kľúčové slová: metafora, preklad, ekvivalencia, terminológia.

Abstract

The paper deals with the issue of the metaphor occurrence and its non-equivalence within English railway terminology and its role within the field of translatology regarding culture and human cognition. The metaphor itself serves as an integral part of nontechnical language communication, and yet the author focuses on the theoretical framework of the specialized metaphor research underpinned by excerpted examples from various source domains. Last but not least, the paper discusses the cultural view of various specialized metaphor examples explaining the imagery of terminology of a particular language variety.

Keywords: metaphor, translation, equivalence, terminology.

Úvod

Preklad terminologických metafor spojených s kultúrou bezpodmienečne naráža na problematiku bezekvivalentnej lexiky, ktorá prirodzene vychádza z kultúrnej rôznorodosti a rôzneho vnímania mimojazykovej reality. Na problematiku bezekvivalentnej lexiky možno v slovenskej literatúre nájsť rôzne pohľady. Filkusová ju definuje nasledovne: „Tvorí ju slová pomenúvajúce reálie vlastné iba istej národnej kultúre. Označujú predmety a javy súvisiace so spôsobom života a kultúrou, s historickou epochou a

sociálnym usporiadaním, so štátnym zriadením, s folklórom, t. j. osobitosťami istého národa, krajiny, ktoré sú cudzie inému národu, inej krajine“ (1983, s. 231). Pre účely tohto článku je však použitá všeobecnejšia interpretácia, ktorú okrem Svenséna zastáva aj Hrdlička, ktorý bezekvivalentnú lexiku definuje ako výrazy či termíny, ktorým „v druhom jazyku nezodpovedá žiadna lexikálna paralela“ (1995, s. 86). Takisto je podstatné poukázať na možné nedorozumenia spôsobené podobnosťou termínov. Podľa Hrdličku (1995) je dôležité odlišovať bezekvivalentnosť od neekvivalentnosti, ktorá sa už netýka konfrontácie jazykových systémov, ale jednoducho v translatológii označuje chybný preklad (angl. mistranslation).

Jedným zo základných postupov prekladateľa pri riešení lexikálnej úrovne je hľadanie lexikálnych ekvivalentov. Ekvivalenciu možno všeobecne definovať ako „*rovnorodosť prvkov jazyka originálu a jazyka prekladu*“ (Popovič, 1983, s. 189). Užšie môžeme vymedziť viaceré podtypy ekvivalencie v závislosti od toho, ktorá jazyková úroveň sa aktuálne skúma. Excerpcia v tomto článku sa zameriava konkrétne na lexikálnu ekvivalenciu, ktorá porovnáva lexikálne systémy dvoch jazykov na úrovni *langue* a jej hlavnou náplňou je identifikácia už spomínaných lexikálnych ekvivalentov. Tie sa definujú ako „*lexikálne jednotky v cieľovom jazyku, ktoré sú sémanticky a pragmaticky rovnocennými ekvivalentmi k lexikálnym jednotkám vo východiskovom jazyku*“ (Svensén, 2009, s. 310).

Pri každom bezekvivalentnom termíne je možné identifikovať, z akého dôvodu v cieľovom jazyku absentuje prekladový ekvivalent, čiže z akého dôvodu sa v lexikálnom systéme cieľového jazyka vyskytuje „medzera“ (označovaná aj ako lakúna). Svensén (2009) rozlišuje dva druhy takýchto medzier. Referenčná medzera znamená, že fenomén z mimojazykovej reality existuje iba v kultúrnom kontexte východiskového jazyka, no v kontexte cieľového jazyka absentuje. Práve tieto termíny sú objektom skúmania v tejto časti práce. Druhým typom medzier sú lexikálne medzery, ktoré sa od referenčných odlišujú v tom, že mimojazykový fenomén (a teda potenciálny denotát) existuje v oboch kultúrach, no v cieľovom jazyku z nejakého dôvodu absentuje výraz, ktorým by sa označoval. Ako príklad by sme mohli uviesť japonský železničný termín 通過駅 (*tsuukaeki*) – *stanica, kde vlak nezastavuje*. Tento mimojazykový fenomén existuje aj na Slovensku, no neexistuje preň samostatný termín. V slovenskom kontexte sa v hlásení stretneme iba so spojením *vlak nezastavuje na železničnej zastávke (názov zastávky)*. Súhlasíme s Nichtom (2017, s. 85), ktorý objasňuje príčiny bezekvivalencie: „*Tento mimojazykový fenomén existuje aj na Slovensku, no neexistuje preň samostatná lexéma. Tu je väzba na východiskovú kultúru minimálna, takže bezekvivalenciu možno najjednoduchšie vysvetliť ako jednoduchý divergentný vývin jazykov. Keďže slovenčina a japončina exis-*

tujú pomerne nezávisle od seba, občas sa stane, že v jednom z nich vznikne slovo absentujúce v tom druhom, pričom nemusí existovať jasne identifikovateľná príčina jeho vzniku. Kompatibilitu medzi lexikálnymi systémami ovplyvňuje aj ich blízkosť alebo vzdialenosť, či už lingvistická, kultúrna alebo geografická.“

Prekladateľské postupy

Ak prekladateľ narazí na bezekvivalentnú lexému a chce jej význam čo najlepšie preniesť do cieľového jazyka, môže si vybrať z viacerých postupov, akými sú napríklad substitúcia, explikácia, kalkovanie či preberanie slov (Adamová, 2012, s. 83 – 85). Výber najvyhovujúcejšieho postupu výrazne závisí od typu textu.

Preberanie slov je bežným exotizačným postupom, ktorý sa používa, ak je žiaduce preniesť do cieľového textu prvok cudzosti či zachovať jednoznačný odkaz na východiskovú kultúru. Preberanie mnohokrát prispieva k dlhodobému obohateniu slovnej zásoby. Cudzie slová však do jazykového systému cieľového jazyka často nezapadajú svojou fonetickou či fonologickou skladbou, takže ich prijatie sa v mnohých prípadoch uľahčuje pomocou transkripcie a transliterácie. Ako nekritické podliehanie českej terminológii a nevyvážený príklon k hovorovému jazyku možno hodnotiť niektoré termíny vo Viestovom *Železničnom slovníku* (1919 – 1924), ktorý predstavuje prvý technický terminologický slovník na Slovensku. Vidieť to napr. na termíne *lůžko* (maď. *ágy* - *postel*), ktoré dnes poznáme pod termínom *koľajové lôžko* – *track bed*.

Pri kalkovaní vzniká doslovný preklad slova, ktorý napodobňuje jeho štruktúru (*green concrete* – *zelený betón*). Tento postup je užitočný hlavne pri jazykoch s podobnou morfológickou štruktúrou a jeho výsledkom je zvyčajne dlhodobé obohatenie slovnej zásoby.

Substitúcia (inak nazývaná aj analógia) je postup, pri ktorom sa bezekvivalentná lexéma nahradí funkčne ekvivalentnou lexémou z cieľového jazyka (napríklad pri menách). Explikácia je opisný preklad, pri ktorom sa význam východiskovej lexémy vyjadrí v cieľovom jazyku viacerými slovami. Jednotlivé postupy sa v praxi často kombinujú, obľúbenou dvojicou je napríklad preberanie s explikáciou, kde sa do cieľového textu preniesie bezekvivalentný výraz v pôvodnom znení, avšak doplní sa vysvetlením.

Trvalým preberaním lexém nastáva zaujímavá situácia – ak sa slovo stane súčasťou slovnej zásoby cieľového jazyka, z pohľadu konfrontačnej lexikológie sa naruša vzťah bezekvivalencie medzi jazykovými systémami (zdrojový a cieľový jazyk).

Bezekvivaletná lexika v terminológii

V rámci excerpce evidujeme len 8 termínov (4,2% excerpovaných termínov) z celkového počtu 191 metaforických termínov železničnej terminológie, ktorých sa dotýka problematika bezekvivaletnej lexiky v preklade. Excerpované termíny patria do 4 zdrojových domén, pričom sa jedná historické alebo málo frekventované termíny. To však neplatí pre termín *banjo bolt*, pričom hľadanie správneho a presného prekladového ekvivalentu môže byť náročné. Dôkazom toho sú aj obsiahle internetové diskusie prekladateľov odborného jazyka (rôzne cieľové jazyky), ktorí predbiehajú terminológov a tvoria vlastné ekvivalenty.¹ V rámci skúmanej terminológie však môžeme tvrdiť, že excerpované termíny z hľadiska početnosti nepredstavujú výrazný translatologický problém.

V rámci excerpce termínov sme narazili na bezekvivaletnú lexiku v zdrojových doménach ĽUDSKÉ TELO, ŽIVOČÍCHY, DOMÁCE POTREBY a HUDOBNÉ NÁSTROJE. Mnoho z nich je typických pre severoamerickú železničnú terminológiu a ich mentálny koncept a fyzická prítomnosť absentuje v slovesnom prostredí či prekladových slovníkoch.

Názov domény	Počet termínov	Excerpované termíny
ĽUDSKÉ TELO	1	<i>headboard</i>
ŽIVOČÍCHY	2	<i>cow-calf</i> <i>slug</i> ²
OBLEČENIE A DOMÁCE ZARIADENIA	1	<i>track pan</i>
HUDOBNÉ NÁSTROJE	4	<i>banjo bolt</i> <i>banjo oiler</i> <i>banjo signal</i> <i>drumhead</i>
Spolu:	8/191 (4,2%)	

Zdrojová doména ĽUDSKÉ TELO poskytuje mnoho viacslovných termínov so zdrojovým objektom *head* s obrazom hornej, prednej či hlavnej

¹ <https://www.proz.com/kudoz/english-to-czech/automotive-cars-trucks/2273431-banjo-bolt.html>

² Tento termín nie je predmetom výskumu a diskusie v tomto článku pre jeho technickú obsiahlosť. Zarátavame ho iba do percentuálneho zobrazenia.

časti istého objektu. Termín *headboard* môžeme definovať ako fyzické označenie špeciálneho mena lokomotívy na kovovej platni v prednej časti lokomotívy na viditeľnom mieste. Jedná sa špecifickú skupinu historických lokomotív s vlastným trafikonom a menom. Medzi najznámejšie spojenie patria *The Flying Scotsman*. Pri preklade toho termínu by sme si ho nemali mýliť so slovenským označením koľajových vozidiel či neoficiálnymi prezývkami železničných rušňov.³



Obr.1 Headboard a slovenské označenie koľajových vozidiel

Na opačnom konci vlaku sa nachádza *drumhead* (zaradenie do domény HUDOBNÉ NÁSTROJE môže byť diskutabilné), ktorý vychádza z pomenovania pre blanu bubna. Označuje sa ním odstrániteľné označenie vlaku s

³ <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/olostiak1/subor/54.pdf>

jeho logom či železničnou spoločnosťou, ktoré bolo podsvietené. Dané označenie bolo typické pre severoamerickú železnicu. Tento objekt bol kruhového tvaru, ako to naznačuje jeho názov, ale aj v tvare štvorca či obdĺžnika. V súčasnosti sa už nepoužívajú a mnohé z nich sú súčasťou expozícií múzeí (napr. The National Railroad Museum vo Wisconsin).



Obr.2 Drumhead

V období parných lokomotív bola voda umiestnená do žľabov – *track pans* medzi koľajnicami, odkiaľ bola načerpaná rýchlo sa pohybujúcou prechádzajúcou lokomotívou. Daný mechanizmus využíval rýchlosť lokomotívy a pozdĺžnu formu žľabu.



Obr.3 Track pan

Ďalším severoamerickým termínom je zoomorfné *cow-calf* označujúce párové spojenie dvoch koľajových vozidiel s hnacím strojom, z ktorých len jedno (*cow* - *krava*) má kabínu. Druhé vozidlo (*calf* - *teľa*) ju nemá, a preto je ovládané kabinovým vozidlom. Termín zo zdrojovej domény ŽIVOČÍCHY využíva fyzickú a optickú dominanciu kravy nad teľaťom, ktoré je podriadené v orientácii v priestore, hoci je samostatným živým organizmom. Princíp nadradenosti (pána) a podradenosti (otroka) pozorujeme aj pri zapojení dvoch kabinových lokomotív s kabínou, pričom hovoríme o viacnásobnom riadení lokomotív (*master/slave*) so slovenským ekvivalentom *diaľkovo riadená lokomotíva* pre termín *slave*. Všeobecne sa toto viac-slovné spojenie používa pre model komunikácie, kde jedno zariadenie či proces (*master*) má jednosmernú kontrolu nad (jedným či viacerými) ostatnými zariadeniami či procesmi (*slaves*). Jeho použitie v slovenčine bližšie špecifikuje Chocholová (2012), ktorá tvrdí, že väčšina týchto prevzatých slov a výrazov funguje len v istej komunikačnej sfére, len v istom komunikačnom prostredí, napr. v technickej oblasti má svoje opodstatnenie a ako podobný príklad uvádza spojenie *handsfree*. Použitie skúmanej metafory je dlhodobo predmetom kritiky (Schmitz, 2013) a od jej požitia upustili viaceré komunity v softvérovom prostredí (Python, Drupal, Django), nakoľko sa spája s historickou problematikou otroctva a rasizmu a je z historického a technického hľadiska nepresná a nejasná zároveň. Knodel (2018) predkladá návrh neutrálnejších a neurážlivých termínov:

- *leader-follower*
- *active-standby*
- *primary-replica*
- *writer-reader*
- *primary-secondary*
- *coordinator-worker*
- *parent-helper*

V slovenskom proveniencii (mimo slovníkovej excerpcie) sa však naďalej stretávame so spojením *master/slave* aj v rámci prevzatých spojení, pričom pravdepodobne nevnímame kultúrny a historický koncept a (rasistický) rozmer či podtón danej terminologickej metafory, ktorej obraz sa stráca síce v ekvivalentnej lexike, avšak pravdepodobne bez ekvivalencie obrazu.



Obr.4 Cow-calf

Poslednej bezekvivalentnej skupine excerptovaných termínov dominuje zdrojový objekt zo zdrojovej domény HUDOBNÉ NÁSTROJE a tým je *banjo* – slov. *bendžo*. Jeho charakteristický tvar (hmatník a telo s kruhovým bubienkom) je využitý v termínoch *banjo bolt*, *banjo oiler* a *banjo signal*. *Banjo bolt* predstavuje dutú skrutku, ktorá je súčasťou hydraulických mechanizmov a má vo vnútri otvor pre prúdenie tekutiny. Tento mechanizmus sa využíva aj pri mazaní (*banjo oiler*). Svetelné mechanické návestidlo v tvare bendža nazývame v anglickom jazyku *banjo signal*, ktoré sa v minulosti používalo v Spojených štátoch amerických. Na Slovensku sa dané návestidlo nevyskytovalo, čo do istej miery ospravedľňuje jav bezekvivalentnej lexiky.



Obr.5 Banjo signal



Obr.6 Banjo bolt

Záver

Veľmi nízke percentuálne zastúpenie bezekvivalentnej lexiky nepotvrdilo signifikantné problémy spojené s bezekvivalentnou lexikou v cieľovom jazyku, ktorá je prirodzenou súčasťou translatologického výskumu a nie je možné jej zamedziť. Istotne by sme sa však obrátili na profesionála z oblasti železničnej dopravy a zjavne aj historika železničnej dopravy v prípade prekladu termínu *banjo signal* či *headboard*. Už len samotné uvedenie si prítomnosti bezekvivalentnej lexiky dokáže predísť nepresnému prekladu či urýchlenným (často chybným) prekladateľským postupom a rozhodnutiam. Môžeme taktiež konštatovať, že znalosť kultúrnej (ekvivalentnej a bezekvivalentnej) terminológie núti prekladateľa zamyslieť sa nad sprostredkovaným obrazom danej kultúry či terminológie variety jazyka (severoamerická terminológia). O to lepšie dokáže postupovať pri preklade kultúrnej terminológie, ktorá aj napriek svojej charakteristike termínu (presnosť, jednoznačnosť) prispieva k ozvláštneniu terminológie odborného štýlu a robí daný termín zaujímavejším a presvedčivejším, či nechtiac kontroverzným berúc do úvahy kultúrne odlišnosti alebo špecifickú logiku myslenia vyplývajúcu z kultúrneho prostredia.

Literatúra

ADAMOVIČ, L. 2012. Bezekvivalentná lexika v preklade. In: *Preklad a kultúra 4*. UKF: Nitra, s. 79 – 89.

FILKUSOVÁ, M. 1984. Z problematiky spracovania bezekvivalentnej lexiky vo veľkom slovensko-ruskom slovníku. In: *Obsah a forma v slovnej zásobe*. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, s. 231 – 234.

HRDLIČKA, M. 1995. Nad překladem tzv. bezekvivalentní slovní zásoby. In: *Překladatelské miniatury*. UK Praha: Praha, s. 85 – 88.

CHOCHOLOVÁ, B. 2012. Morfologická adaptácia anglicizmov v slovenčine. In: *Slovo v slovníku. Aspekty lexikálnej sémantiky – gramatika – štylistika (pragmatika)*. Bratislava: SAV, s. 254 – 262.

KNODEL, M. 2018. *Terminology, Power and Oppressive Language*. University of Amsterdam. Dostupné: <https://tools.ietf.org/id/draft-knodel-terminology-00.html>

NICHTA, M. 2017. Bezekvivalentná lexika na príklade švédčiny. In: *Prekladateľské listy 6: teória, kritika a prax prekladu*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 81 – 94.

POPOVIČ, A. 1983. *Originál – preklad: interpretačná terminológia*. Bratislava: Tatran.

SCHMITZ, K. 2013. The Terminologist. In: *tcworld, e-magazine Technical Communication*.

SVENSÉN, B. 2009. *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kontakt:

Mgr. Tomáš Hájik, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Email: tomas.hajik@tuke.sk

DIDAKTICKÁ PRÍPRAVA NA TLMOČENIE Z LISTU**DIDACTIC APPROACH TO THE SIGHT TRANSLATION***JOZEF ŠTEFČÍK***Abstrakt**

Predložený článok sa pokúša definovať charakter, funkciu a využitie tlmočenia z listu ako jednej z ojedinelých foriem profesionálneho tlmočenia a didaktického modelu s ohľadom na jeho aplikovanie v rámci štúdia na Fakulte aplikovaných jazykov EUBA. Pokúšame sa špecifikovať dôležitosť tejto formy tlmočenia v príprave študentov v oblasti tlmočenia a prekladu, ako aj prezentovať konkrétne spôsoby jeho využitia v praxi. Naším primárnym zámerom je predstaviť tlmočenie z listu ako hybridný typ tlmočenia, ktorý má spoločné črty so simultánnym tlmočením a prekladom ad hoc a kontrastovať ho s ďalšími formami profesionálneho tlmočenia. Prinášame niekoľko odporúčaní pre didaktickú prax, ktoré predstavujú základné cvičenia na vytváranie zručností potrebných ako predprípravu na zvládnutie tlmočenia či samotnú realizáciu tlmočenia z listu na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej Univerzity.

Kľúčové slová: tlmočenie z listu, simultánne tlmočenie, tlmočnická kompetencia, ústny a písomný prejav.

Abstract

The submitted article sets forth to define the character, function and use of sight translation as one of the unique forms of professional interpretation and didactic model in terms of its use in the study program at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava. We try to specify the importance of this form of interpretation in the training of students in the field of interpretation and translation, as well as to define specific ways of its use in practice. Our primary intention is to present the sight translation as a hybrid type of interpreting that has features which are in common with simultaneous and ad hoc translation and contrast it with other forms of professional interpreting. We present some recommendations for didactic practice, which include basic exercises for developing skills needed as a pre-preparation for mastering interpreting or the implementation of sight translation at the Faculty of applied languages of the University of Economics.

Keywords: sight translation, simultaneous interpreting, interpreting competence, written and oral language.

Úvod

Teórii prekladu a tlmočenia ako aj praktickej výučbe na univerzitách sa problematike tlmočenia z listu venuje len okrajová pozornosť. Hlavným dôvodom je fakt, že tlmočenie z listu sa v praxi využíva len v obmedzených komunikačných udalostiach, s ktorými sa stretáva len nízky počet tlmočníkov/absolventov. Na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity je už niekoľko rokov v rámci hodnotenia praktických záverečných štátnych skúškach magisterského štúdia tlmočenie z listu povinnou súčasťou. Skúške predchádzajú štyri semestre prípravy študentov v rámci prekladateľsko-tlmočnického základu z a do zvoleného cudzieho jazyka (anglického, nemeckého, francúzskeho a španielskeho). V tejto súvislosti sa často stretávame s otázkou zo strany študentov, prečo je tlmočenie z listu súčasťou štúdia na Fakulte aplikovaných jazykov a aký reálny úžitok dokáže jeho precvičovanie priniesť absolventovi. Pre odpoveď na túto otázku prinášame niekoľko teoretických pohľadov a komparácií renomovaných translatologických škôl na procesuálnu stránku tlmočenia a prekladu s ohľadom na rozmanitosť komunikačných situácií. Tieto komunikačné situácie budeme následne analyzovať s ohľadom na slovenský kontext podľa realizovaného dotazníka diplomovej práce študentky UKF v Nitre z roku 2016 o využití tlmočenia z listu praktizujúcimi tlmočníkmi. Pokúsime sa podľa toho prezentovať relevantné argumenty na podporu a zefektívnenie prekladateľsko-tlmočnických zručností prostredníctvom tlmočenia z listu ako metodického prostriedku a prostriedku na dosiahnutie reálneho translačného cieľa v bilingválnej komunikácii.

Pojem „tlmočenie z listu“ a ako sa vykonáva

Tlmočenie z listu patrí k subžánrom tlmočenia ako ústneho transferu medzi dvoma odlišnými jazykmi. Jeho hlavnou charakteristickou črtou je jeho hybridná forma transferu (receptie a produkcie) medzi dvoma odlišnými jazykovými kódmi a dvoma odlišnými semiotickými systémami – písomne fixovaným diskurzom pri receptii a jeho reprodukciou v oralizovanej podobe. Hoci sa tlmočenie z listu uvádza vo viacerých zdrojoch (Weber, 1990; Gonzáles, 19991; Pöchhacker, 2004; Gile, 1995; Edwards, 1995; Makarová, 2004 etc.), neexistuje jednotná definícia a pomenovanie súvisiace s tlmočením z listu.

V zahraničnej literatúre sa objavuje niekoľko pomenovaní na tlmočenie z listu. V nemčine existuje *Vom-Blatt-Übersetzen* (Pöchhacker, 2007), *Stegreifübersetzen*, v preklade ako tlmočenie bez prípravy (Kalina, 2004),

Blattdolmetschen (Pöchhacker, 1997) alebo *Spontanübersetzen* (Kalina, 2004). Lipská škola prekladu a tlmočenia zastúpená O. Kade ho označila aj ako *simulované tlmočenie* (*simuliertes Dolmetschen* 1971).

V angličtine sa objavujú pomenovania ako *sight translation* (Lambertová 2004, Gonzáles, 2012), *at-sight translation*, *gist translation*, *translation at sight* (Kautzová, 2010).

Tlmočenie z listu má z hľadiska formy transferu najbližšie k simultánnemu tlmočeniu. Je to hlavne preto, lebo tlmočník musí vo východiskovom jazyku spracovať graficky fixovaný informačný obsah, ktorý kvázi simultánne počas vizuálnej recepcie oralizované transferuje do cieľového jazyka. Pritom je dôležité, aby sa tlmočník sústredil na komplexný zmysel výpovede a nie na jednotlivé slová. Okrem toho je veľmi dôležité, podobne ako v simultánnom tlmočení, aby tlmočník hovoril dostatočne nahlas, aby používal primeranú artikuláciu, intonáciu, a primerané tempo reči. Dlhé pauzy počas tlmočenia môžu odvádzať pozornosť recipientov. Tlmočenie z listu by malo mať rovnaký plynulý prejav, ako pri čítaní dokumentu napísaného v cieľovom jazyku. Toto kritérium však nie je možné vždy naplniť, pretože texty, ktoré sa tlmočia z listu sú napísané v administratívnom štýle s množstvom odborných a právnych formulácií, skratiek, substantív a trpným rodom. V porovnaní s klasickým konzekutívnym a simultánnym tlmočením je tlmočenie z listu menej náročné na auditívnu pamäť, keďže informácie sú tlmočníkovi k dispozícii počas trvania tlmočenia (s výnimkou konzekutívneho tlmočenia z listu). Spoločné so simultánnym tlmočením je forma oralizovaného (ústneho) prejavu. Pri bežnom tlmočení má tlmočník pred očami rečníka, na ktorého prejav sa koncentruje. V prípade tlmočenia z listu rečník nie je spravidla prítomný, následkom čoho sa stráca neverbálna zložka prejavu, ktorá niekedy býva kľúčová z hľadiska interpretácie transferu informačného obsahu.

Tlmočenie z listu ako iné formy tlmočenia

V prípade tlmočenia z listu sa rovnako ako pri iných tlmočnických žánroch stretávame aj s jeho rôznymi modifikáciami. Jiménez-Ivars (2001) rozdelila tlmočenie z listu do niekoľkých skupín v závislosti od stupňa prípravy na:

- nepripravené tlmočenie z listu, ktoré sa tlmočí ad hoc úplne bez prípravy,
- pripravené tlmočenie z listu, v rámci ktorého si tlmočník mohol text prečítať vopred a urobiť poznámky,
- konzekutívne tlmočenie z listu, pri ktorom si tlmočník text najskôr prečíta a potom ho pretlmočí do cieľového jazyka. Môže to urobiť ako zhrnutie textu (syntetické tlmočenie) alebo ako preformulovanie textu, vy-

svetlenie, v prípade kratších segmentov dlhšieho písomného komunikátu,

- tlmočenie z listu ako súčasť konzekutívneho tlmočenia, pri ktorom sa východiskový komunikát číta a tlmočník ho tlmočí pomocou jeho kópie rovnako písomne fixovaného komunikátu,
- simultánne tlmočenie z listu, čo je vlastne kombinácia simultánneho tlmočenia a tlmočenia z listu, kedy tlmočníci majú počas kabínkového tlmočenia k dispozícii text, ktorý rečník číta. Táto forma je však veľmi riziková z dvoch dôvodov:
 - a) rečníci sa často nedržia textov doslovne, na základe čoho musí tlmočník vyvinúť väčšie úsilie a koncentrovať sa na hovorené slovo,
 - b) simultánne recipovanie auditívneho a písomne fixovaného komunikátu je veľmi náročné z hľadiska prítomnosti dvoch odlišných semiotických systémov (písaný vs. hovorený komunikát) a preto zo skúsenosti odporúčame v prípade simultánneho tlmočenia sústrediť úsilie na hovorený komunikát.

Písomný text by mal slúžiť ako pamäťová pomôcka, či terminologicko-lexikálna podpora.

Tento zoznam by sme si však nedovolili nazvať ako kompletný, keďže tlmočenie z listu ako recipovanie písomne a graficky fixovaného komunikátu sa neobmedzuje len na printové formy, ale v poslednej dobe sa často stretávame aj s tlmočením z obrazovky. Môže ísť o tlmočenie:

- bežiacich titulkov,
- textov alebo ich častí v elektronickej forme (napr. dokumenty MS Office, skenované dokumenty a pod.),
- pretlmočenie statických textových informácií, ako sú názvy, explikácie v iných jazykoch, schémy, grafy a syntetizujúce informácie.

Tlmočenie na obrazovke (screen translation) je oveľa náročnejšie, keďže vo väčšine prípadov máme k dispozícii neprehľadanejší a graficky komplikovanejší layout zobrazený na monitore. Tieto skutočnosti si od tlmočníka vyžadujú svedomitú prípravu, ovládanie predmetu tlmočenia a pravidelný tréning cez rôzne multimediálne zariadenia. Navyše je transfer informačného obsahu obrazovky sťažený zdvojením recepcie, a zároveň zníženou koncentráciou, čo je spôsobené prepojením obrazu, zvuku a textu na jednom mieste. Práve prepojenie všetkých zložiek naraz môže odvrátiť tlmočnickovu pozornosť a negatívne ovplyvniť jeho úsilie presne a verne transferovať informačný obsah do cieľového jazyka.

Oblasti využitia a typy diskurzu

Hoci je tlmočenie z listu menej rozšírené na rozdiel od iných foriem tlmočenia, svoje pevné miesto si nájde v takmer každej sfére viacjazyčnej komunikácie.

Na vysokých školách sa podľa našich skúseností vyučuje ako didaktický prostriedok bez toho, aby sa určila konkrétna komunikačná udalosť, ktorá je kľúčová pre efektívnosť v komunikácii, ktorá sa v translatológii orientuje na skopos (účel translátu, Vermeer 1984). Práve účel a funkcia komunikátu determinujú spôsob, akým sa tlmočenie realizuje. Tlmočenie z listu môžeme využiť tromi nasledovnými spôsobmi:

- profesionálne (ako úradný certifikovaný tlmočník či prekladateľ v inštitucionálnom kontexte, napr. na súde, polícii, či prokuratúre),
- semiprofesionálne (ako tlmočník či prekladateľ, ktorý môže vykonávať činnosť v inej oblasti ako poskytovanie jazykových služieb, no dokonale ovláda cudzie jazyka a má relevantné skúsenosti s prekladom a tlmočením v komerčnej a korporátnej sfére),
- neprofesionálne (spájané s komunitným tlmočením v krízových situáciách, do ktorých sa dostávajú napr. cudzinci, ktorí potrebujú rýchle pretlmočenie dokumentov na úradoch, matrikách pri sobáši, u lekára a v nemocnici a tlmočenie zabezpečujú ich známi či rodinní príslušníci).

V kontexte profesionálnej prípravy sa tlmočenie z listu často spája hlavne s justíciou a legislatívou. Gonzáles (2012) vyčlenil dva základné typy textov, s ktorými sa tlmočník môže stretnúť v súdnictve:

- 1) Formálne dokumenty, ku ktorým patria právne a úradné dokumenty, ako napr. vysvedčenia, osvedčenia, úmrtné a sobášne listy, lekárske správy či vyhlásenia o patentoch. Tieto druhy dokumentov patria do oblasti odborného jazyka s presne určenou, rigoróznou štruktúrou, ktoré býva náročné na porozumenie odborne a právne nezainteresovaným osobám.
- 2) Neformálne dokumenty, kam zaradil prísažné vyhlásenia svedkov alebo zainteresovaných strán, korešpondencia sudcom a zamestnancom súdov. Tieto dokumenty sú napísané osobami, ktoré nemajú príslušné právnické vzdelanie, nevedia členiť text a štylizovať, používajú nespisovné výrazy, čím tlmočníkovi výrazne sťažujú proces dekódovania zmyslu informačného obsahu.

Tlmočenie z listu na súde, či v akejkoľvek inom právno-inštitucionálnom kontexte si vyžaduje verné a presné pretlmočenie bez vynechávania dôležitých častí, či pridávania, resp. vysvetľovania dôležitých častí. V procese tlmočenie nie je povolené vykonávať zmeny na jazykovej úrovni a upravovať obsah, no zároveň tlmočník musí ovládať tlmočnicke stratégie a techniky (parafráza, segmentovanie a pod.), aby dokázal hlavné

myšlienky zreprodukovať zrozumiteľne, nie doslovne. Mnohokrát musí tlmočník transferovať dokument (napr. odborný posudok v konkrétnej špecializovanej oblasti), ktorý si vyžaduje viac času na terminologickú rešerš. Musí preto oznámiť štátnemu orgánu, koľko času potrebuje na prípravu. Zároveň treba podotknúť, že tlmočník nemôže svojvoľne rozhodnúť o tom, či dokument skráti, zhrnie, pretlmočí len niektoré časti. Takéto zmeny mu musí odsúhlasiť príslušný orgán.

Práve tu vidieť rozdiely pri tlmočení písomných dokumentov podľa cieľa, účelu komunikácie a v končnom dôsledku aj prijímateľa, ktorému pretlmočený obsah adresujeme. Rovnako vnímame dôležitosť rozlíšenia tlmočenia z pohľadu na právnu zodpovednosť a dopad miery zodpovednosti na tlmočníka, ktorá je diametrálne odlišná v oblasti súdneho konania a napr. tlmočenia v obchodnej sfére.

Tento fakt je všeobecne platný celosvetovo a nemôžeme ho obmedziť len náš kultúrno-spoločenský, či politicko-právny priestor. Na stretnutí zástupcov a členov Medzinárodnej federácie prekladateľov FIT vo Viedni (6. 10. 2019) zaznel príznačný výrok: „Používanie cudzieho jazyka je právo každého človeka, používanie špecifického jazyka je právo konkrétnych odborníkov a preklad či tlmočenie odborného a úzko-špecifického jazyka je právo len malej skupiny vyškolených ľudí“. Tento citát vysvetľuje, prečo je potrebné rozlišovať typy textov v preklade a typy komunikačných udalostí v tlmočení. Keďže tlmočenie z listu má súvis s oboma translačnými činnosťami (prekladom aj tlmočením zároveň), je potrebné kategorizovať typy textov nielen s ohľadom na ich účel, ale aj s ohľadom na profesionalizáciu tlmočenia a prekladu, ktoré nám môžu pomôcť predchádzať potenciálnym právnym „precedensom“. Tie môžu nastať práve vtedy, ak si zadávateľ či tlmočník neuvedomí zodpovednosť a právnu váhu transferovaného komunikátu, ktorá môže mať fatálne dôsledky. Podľa stupňa právnej sily, ktorá určuje mieru zodpovednosti prekladateľa za preklad či tlmočenie (na rozdiel od strojového prekladu, pri ktorom sa nedá preniesť objektívna zodpovednosť na generátor prekladu) sme sa rozhodli kategorizovať textové žánre do 3 hlavných skupín:

- 1) Regulované legislatívne texty, ktoré by mali prekladať spravidla kvalifikovaní (prípadne úradní) prekladatelia alebo v ideálnom prípade prekladatelia s príslušným lingvisticko-právnym vzdelaním. Patria sem všetky dokumenty, smernice, nariadenia a správy, ktoré by v prípade nesprávneho prekladu spôsobeného neadekvátnou interpretáciou mohli vytvárať tzv. „precedensy“ v právnom poriadku danej krajiny.
- 2) Úradné dokumenty, ktoré sú šablónovitého charakteru a odlišujú sa podľa právnych a legislatívnych noriem daných krajín. Ide napr. o diplomy, rodné listy, sobášne listy a pod. Tieto dokumenty na Sloven-

sku prekladajú úradní prekladatelia či tlmočníci s úradnou pečiatkou podľa zákona č. 382/2004 Z. z. o znalcoch tlmočníkoch a prekladateľoch.

- 3) Ostatné aplikačné dokumenty, ktorých obsah môže byť napr. technicko-odborného charakteru na účely ich ďalšieho praktického spracovania ich používateľmi (napr. inštalačné príručky, manuály, príbalové letáky, medicínske správy a pod.). Túto časť textov by mali prekladať vyškolení prekladatelia so špecializáciou na danú oblasť, ktorú mohli nadobudnúť aj v rámci dopĺňujúceho vzdelávania. Nesprávne preklady a ich použitie môžu mať negatívne dopady na zdravie, bezpečnosť a spôsobiť majetkové škody ich používateľov.

Uvedené kategórie poukazujú na potrebu profesijnej a žánrovo-odbornej profesionalizácie prekladateľov-tlmočníkov z perspektívy zodpovednosti za používanie odborného jazyka v úzko-špecifických komunikačných situáciách. Okrem odborných znalostí je však potrebné osvojiť si aj prekladateľsko-tlmočnicke techniky a stratégie, ktoré sú ďalším predpokladom na zvládnutie bilíngválneho transferu odborného diskurzu. V prípade tlmočenia z listu ide o hraničnú oblasť prekladu a tlmočenia, pri ktorej je východiskový komunikát fixovaný, no cieľový komunikát nie je zaznamenaný ako produkt na niekoľkonásobné použitie, čo zvyšuje nároky na profesionalizáciu tlmočníka.

Didaktické postupy pri príprave na tlmočenie z listu

V aplikačnej praxi tlmočenia z listu sú tlmočníci konfrontovaní transferom v oboch translačných smeroch (CJ-MJ, MJ-CJ). Predpokladom úspešného tlmočenia z listu je vyhradiť si čas na nahliadnutie do písomného komunikátu, oboznámiť sa s témou a urobiť potrebnú terminologickú a lexikologickú rešerš.

V závislosti od komunikačného cieľa sa odporúča pracovať s textovou predlohou napríklad tak, že sa v texte zvýrazňujú kľúčové lexémy (napr. podľa vetných konštrukcií subjekt-objekt-sloveso), číslovať si enumeračné jednotky, prípadne farebne a graficky vyčleniť vedľajšie vety. V praxi sa s týmto postupom stretávame veľmi zriedkavo, no z pohľadu metodicko-didaktickej prípravy na vysokých školách sa uvedené postupy dajú veľmi efektívne realizovať. Veľkým rozdielom od autentickej tlmočnickej situácie v praxi je fakt, že forma tlmočenia z listu v odbornovzdelávacom procese je len prostriedkom, nie samotným cieľom, na dosiahnutie štandardov, ktorým je nadobudnutie tlmočnickej zručnosti.

Základným predpokladom pretlmočenia informačného obsahu v písomne či graficky fixovanom komunikáte je porozumieť kľúčovým informáciám (komunikačnému zámeru) textu. Je potrebné veľa čítať, no na

zefektívnenie práce tlmočníka by mali byť v rámci tréningu nestačí trénovať „tichý transfer“. Recipované informácie by mali byť vždy prenesené do vonkajšej reči v druhom jazyku, podľa možnosti pre konkrétneho recipienta (recipientov), ktorého spätná väzba vždy dokáže cvičiaceho tlmočníka správne zorientovať. Skúsení tlmočníci nadobudli počas praxe širokú slovnú zásobu (aj vo svojom A-jazyku) a preto si ľahšie dokážu poradiť aj so zdanlivo náročnejšími textami.

Mnohí teoretici a odborníci na tlmočenie ako Gonzáles (2012), Lambert (20014), Jiménez-Ivars (1999), Agrifogli (2004) vnímajú pri tlmočení z listu za najdôležitejšie:

- dokonalé ovládať dva pracovné jazyky vo všetkých štýlových a lexikálnych rovinách,
- schopnosť prezentovať sa na verejnosti so zreteľným hlasom a plynulým prejavom,
- ovládať „multitasking“, čo znamená prácu s viacerými kanálmi naraz a preto je potrebné rozložiť si mentálnu kapacitu úsilia (Gile, 1995) podobne ako pri klasickom tlmočení.

Z pedagogickej praxe vieme, že najväčší problém majú študenti s vonkajšou (povrchovou) štruktúrou textu vo východiskovom jazyku, ktorú transferujú doslovne a tým pádom aj nezrozumiteľne do cieľového (zväčša materinského) jazyka bez toho, aby dokázali vystihnúť zmysel, ktorý predstavuje hlbokú štruktúru komunikátu. Preto dochádza k tzv. interferenciám s východiskovým jazykom, ktorým môžeme čiastočne predísť štruktúrovaným a didaktizovaným procesom prípravy a realizácie tlmočenia z listu v nasledovných krokoch:

- 1) Oboznámenie sa s textom. Tlmočníci si počas niekoľkých minút prečítajú celý text a identifikujú tému, štýl, zdroj, zámer a komunikačný zámer
- 2) Identifikácia kľúčových slov. Vyberajú sa nosné výrazy, segmentujú sa vety a vyznačujú sa ekvivalenty k odborným výrazom, termínom, názvom a pod.
- 3) Tlmočenie viet v chronologickom slede. Pri tlmočení jednotlivých viet sa tlmočník zameriava na presný význam a zmysel výrazových prostriedkov, pričom sa musí s niekoľkosekundovým náskokom pozerieť na nasledujúce slová a ich ekvivalenty v cieľovom jazyku. Tu môže naraziť na množstvo problémov v členení vetnej stavby, ale aj na prekážky z pohľadu terminológie a štýlových rovín.

Veľmi náročné a zároveň potrebné je udržať počas čítania a simultánneho transferu plynulé a konštantné tempo prejavu, keďže v texte sa objavujú segmenty odlišnej náročnosti na preklad. Preto sa odporúča pri nenáročných

segmentoch nezrýchľovať tempo, aby prejav tlmočeného komunikátu znel pre recipientov súvisle, profesionálne a dôveryhodne.

Teória verzus prax

Na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave sa niekoľko rokov vyučovalo tlmočenie z listu na predmete Preklad a tlmočenie v odbornom cudzom jazyku v rámci magisterského štúdia, ktoré tvorí súčasť praktickej časti záverečnej štátnej skúšky. Často sa otvára otázka, či je tlmočenie z listu vôbec relevantnou zručnosťou, ktorú treba cvičiť a testovať a ak áno, do akej miery, v akom rozsahu a s akým didaktickým materiálom by sa výučba mala realizovať. Diplomová práca Kristíny Kubovej z roku 2016 na UKF v Nitre priniesla odpovede na mnohé nejasnosti v súvislosti s tlmočením z listu ako nástroja praxe a didaktického prostriedku. Skúmala kvalitatívny rozmer tlmočenia z listu študentov translatológie, kde zistila významnú mieru autokorekcie a doslovného tlmočenia jednotlivých probandov-študentov magisterského štúdia. Z pohľadu kvantitatívneho prieskumu sa zamerala na mieru a spôsoby využitia tlmočenia z listu v praxi u profesionálnych tlmočníkov a prekladateľov. Prieskum ukázal, že tlmočenie z listu sa nepoužíva v praxi v takej miere, ako iné formy tlmočenia, pričom respondenti uviedli konkrétne situácie a typy textov v očakávaných ako aj neočakávaných situáciách, ktoré tlmočili z listu. Patria sem napr. zhrnutia firemných porád, prezentácie rečníkov na odborných zasadnutiach, tlmočenie administratívnych dokumentov, zmlúv, žiadostí a pod. Najväčšie zastúpenie malo tlmočenie súdnych spisov, výsluchy, protokoly, trestné registre a poučenia svedkov. Uvedená diplomandka skúmala využitie tlmočenia z listu v rámci neprofesionálneho tlmočenia a v prípade profesionálneho tlmočenia dospela k spoločným charakteristikám v porovnaní so simultánnym tlmočením. Vzhľadom na uvedené skutočnosti v súvislosti s tlmočením z listu môžeme konštatovať, že tlmočenie z listu má svoje miesto ako didaktický prostriedok, napr. pri príprave na simultánne tlmočenie, diskurznej či lexikálnej príprave, ktorá študentov naučí vnímať a kriticky reflektovať makro- ako aj mikroštruktúru písomných komunikátov. Je však dôležité upozorniť na nevyhnutnosť dôkladnej selekcie konkrétnych textových komunikátov pri nácviku tlmočenia z listu, pretože prax nám ukázala, že sa nestačí obmedziť len na žánrový, či mikroštruktúrny aspekt vybraného textu, ale aj na ďalšie faktory, ktoré vo veľkej miere determinujú spôsob relevantného sprostredkovania informačného obsahu pre recipientov, v našom prípade študentov, ktorí tlmočenie z listu nacvičujú. Vyučujúci, ale aj samotní študenti by preto pri výbere vhodného textu z mediálnej či publicistickej oblasti na tlmočenie z listu mali vziať do úvahy

nasledovné faktory, ktoré sme na základe uvedených výskumov a našich čiastkových pozorovaní formulovali do nasledovných otázok:

- 1) Kto je autor textu? (odborník, rodený hovoriaci, skúsený pisateľ či nováčik)
- 2) Z akého média sa text vyberá? (médiom je determinované aj okruhom recipientov, recenziami a odbornou redakciou časopisu)
- 3) Aký je textový žáner – typ a funkcia textu? Podatť informáciu, presvedčiť, alebo len esteticky zaujať... (správa, esej, reportáž, vyhlásenie, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú výber jazykových prostriedkov a štýlu z hľadiska miery subjektivity a objektivity). Zo skúsenosti môžeme konštatovať, že subjektívne formulované texty sú z hľadiska interpretácie náročnejšie na tlmočenie, hoci takmer každý text môžeme označiť ako „hybridný“, pretože sa v ňom prelínajú viaceré textové funkcie. V tomto bode je tiež potrebné vedieť identifikovať komunikačný zámer autora/autorov, ako aj nároky potenciálneho recipienta/recipientov.
- 4) Z akej odbornej oblasti text pochádza? Mnohokrát nejde len o jednu odbornú oblasť a preto je dôležité starostlivo preskúmať všetky intertextuálne súvislosti daného textu na tlmočenie, ktoré majú zásadný vplyv na porozumenie a správnu interpretáciu informačného obsahu celého komunikátu.
- 5) Je text originál alebo preklad? Táto otázka sa často viaže na terminologickú presnosť v transfere do cieľového jazyka. V tomto bode je tiež potrebné určiť translačný smer: Z akého jazyka do akého jazyka sa tlmočenie realizuje?
- 6) Je text kohézny a koherentný? Je gramaticky a jazykovo správny? Má logickú štruktúru, ktorá je jednoznačná a vedie čitateľa k jasne odvodiiteľným záverom? Každý text určený na ústny prejav a tlmočenie by nemal byť napísaný dvoj- a viacmyselne, ale predovšetkým jednoznačne!
- 7) Aká je informačná nasýtenosť textu? Sú v texte výrazne zastúpené monotémantické jednotky (čísla, mená, názvy), termíny či odborné výrazy? Práve tieto lexikálne jednotky dokážu často sťažiť plynulosť bilingválneho transferu.
- 8) Čo a ako je vyjadrené v hĺbkovej štruktúre textu? Obsah textu je ovplyvnený aj jazykovými a štylisticko-výrazovými prostriedkami, kam patria idiomatické výrazy, metafory, prirovnania, ale aj intertextuálne súvislosti v podobe citátov či parafráz. Práve toto je oblasť, ktorá spôsobuje nielen študentom, ale aj skúsenejším kolegom výrazné problémy. Pri výbere textu na nácvik tlmočenia z listu by sa všetky štýly v texte mali najskôr analyzovať vopred a podľa potreby ich vedieť adekvátne použiť, prípadne nepoužiť.

Každý text je osobitý, špecifický a preto sa okrem jeho starostlivého výberu podľa uvedených kritérií, ako aj niekoľkonásobného prečítania odporúča vyskúšať a otestovať si tlmočenie potenciálneho didaktizovaného textu z listu nahlas. Pri tomto druhu testovania môžeme objaviť ďalšie prekážky súvisiace s foneticko-fonologickou rovinou, ktorá nesie svoj rovnaký podiel na celkovej recepcii príslušného diskurzu.

Záver

Všetky uvedené skutočnosti v tomto článku nám čiastočne pomohli zodpovedať otázku, ktorú si na Fakulte aplikovaných jazykov kladieme: Je tlmočenie z listu vhodnou súčasťou prípravy študentov v rámci translatologického základu? Čiastkové výskumy relevantných odborných zdrojov ako aj uvedenej diplomovej práce sa dajú vnímať tak, že tlmočenie z listu je adekvátny didaktický prostriedok, pretože ide o parciálnu zručnosť, ktorá má priamy súvis s ďalšími translatologickými kompetenciami a so žánrovým zameraním z pohľadu praxeológie tlmočenia. Práve preto tlmočenie z listu považujeme za nástroj, avšak nie za cieľ, ktorý je z pohľadu prekladu a tlmočenia determinovaný pestrejšou škálou komunikačných kanálov. Z tohto dôvodu, ako aj dôvodov, ktoré sme opísali vyššie, nepovažujeme za vhodné hodnotiť študentov prostredníctvom tlmočenia z listu v oblasti široko koncipovaných (masovo)komunikačných médií. Takéto hodnotenia bývajú veľmi náročné, pretože tlmočnicke výkony ad hoc ovplyvňuje množstvo subjektívno-objektívnych faktorov, ktoré sa z pohľadu multifunkčného žánrovo-hybridného charakteru tlmočených komunikátov nedajú vždy presne merať. Možno by to bolo vtedy, ak by sa vyčlenili konkrétne tematicko-odborné a textovo-dikurzne oblasti a prispôbili sa bilingválnej komunikácii na konkrétne účely tlmočenia z listu. V tomto ohľade by bolo potrebné nadviazať na ostatné výskumy, ktoré by sa zamerali na štýlovú a obsahovo-informačnú stránku vyselektovaných textových žánrov s ohľadom na konkrétne komunikačné situácie. Vytvorené komunikačné modely by sa následne prispôbili obsahu predmetov ekonomického zamerania na Fakulte aplikovaných jazykov, prípadne by sa testovaním mohli aplikovať aj pre iné fakulty, ktorých študenti dosahujú potrebnú úroveň ovládania cudzieho (a materinského) jazyka.

LITERATÚRA

AGRIFOGLI, M. 2004. Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures. In: *Interpreting*, vo. 6, no. 1. pp 3 – 67.

- EDWARDS, A. B. 1995. *The Practice of Court Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 192 s.
- GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 277 s.
- GONZÁLES, R. D., MIKKELSON, H., VÁSQUEZ, V. F. 2012. *Fundamentals of Court Interpretation. Theory, Policy and Practice*. North Carolina: Carolina Academic Press. 1612 s.
- JIMÉNEZ IVARS, M. A. 2008. Sight Translation and Written Translation. A Comparative Analysis of Causes of Problems, Strategies and Translation Errors within the PACTE Translation Competence Model. In: *International journal of interpretation and translation* [online], vol. 6, no. 2, pp. 79 – 104 [cit. 2019-11-02]. Dostupné na: <http://www.repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/19393/31449.pdf?sequence=1>
- KADE, O. 1971. *Studien zur Übersetzungswissenschaft*. Leipzig: Universität Leipzig.
- KALINA, S. 2004. Stegreifübersetzen – eine translatologische Übungsform. In: NORD, B., SCHMITT, P. (Eds.) 2004. *Traducta Navis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christiane Nord*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 103 – 117.
- KAUTZOVÁ, I. 2010. *Stegreifübersetzen. Eine translatologische Subdisziplin*. Diplomová práca. Innsbruck: Universität Innsbruck. 86 s.
- KENÍŽ, A. 1980. *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia*. Bratislava: Univerzita Komenského. 91 s.
- KUBOVÁ, K. 2016. *Tlmočenie z listu ako translatologická subdisciplína a parciálna zručnosť budúcich tlmočníkov*. Diplomová práca. UKF Nitra.
- LAMBERTOVÁ, S. 2004. Shared Attention During Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation. In: *Meta: Translator's Journal*, Vol. 48 (2), pp. 294 – 306. [online] [cit. 4.11. 2019] Dostupné na: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2004-v49-n2-meta770/009352ar/>
- MAKAROVÁ, V. 2004. *Tlmočenie: Hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného*. Bratislava: Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FiF UK. 197 s.
- MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža?* Nitra: Enigma Publishing s.r.o. 323 s.
- PÖCHHACKER, F. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge. 252 s.
- ŠTEFČÍK, J. 2011. *Metodická príprava na súdne tlmočenie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 93 s.

VERMEER, H. J. 1984. *Grundlegung einer Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer. 245 s.

ZÁKON č. 382/2004 Z. z. o znalcoch, tlmočníkoch a prekladateľoch.
Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/58318/1/2>

Kontakt:

Mgr. Jozef Štefčík, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jozef.stefcik@euba.sk

**PRENOSNÉ ZRUČNOSTI TLMOČNÍKA.
KEĎ JE TLMOČNÍK ZÁROVEŇ MODERÁTOROM**

**INTERPRETER'S TRANSFERABLE SKILLS.
WHEN AN INTERPRETER IS ALSO BEING A HOST**

DOMINIKA VARGOVÁ

Abstrakt

V uvedenom príspevku sa venujeme problematike prenosných zručností, ktoré sú na trhu práce v 21. storočí mimoriadne žiadané. Ich spektrum zužujeme na oblasť poskytovania jazykových služieb, konkrétne poskytovania tlmočnických služieb, pričom selektujeme tie, ktoré dokáže tlmočník využiť aj pri výkone povolania moderátora. Do pozornosti pritom dávame fakt, že semináre z tlmočenia nemusia mať za cieľ výlučne kultiváciu tlmočnických zručností. Prostredníctvom absolvovania tlmočnickeho kurzu môžu študenti získať také zručnosti, vďaka ktorým si rozšíria svoj pracovný profil a ktoré im umožnia vybrať si zo širšieho spektra pracovných pozícií.

Kľúčové slová: tlmočník, moderátor, rečník, kompetencie, prenosné zručnosti, trh práce.

Abstract

The author of this paper deals with the issue of transferable skills, which are highly demanded in the labour market in the 21st century. We narrow their list down to the field of providing language services, namely providing interpreting services, while selecting those that an interpreter can also use in the performance of the profession of a host. The attention is drawn to the fact that interpreting seminars do not have to aim at the improvement of interpreting skills only. By completing an interpreting course, students can acquire skills that will enhance their professional profile and enable them to choose from a wider range of job positions.

Keywords: interpreter, host, speaker, competence, transferable skills, labour market.

Úvod

Cieľom seminárov z tlmočenia, či už konzekutívneho alebo simultánneho, je pripraviť študenta na ústny transfer informácií z východiskového do cieľového jazyka. Na výkon profesie tlmočníka štu-

denta pripravujú aj ďalšie predmety, ktoré svojím obsahom prispievajú ku kultivácii tlmočnickej kompetencie (napr. jazykové cvičenia, konverzačné semináre atď.). Napriek tomu, že súbor takýchto predmetov má za cieľ naučiť študentov tlmočiť, v priebehu vyučovania týchto predmetov pedagógovia študentom zadávajú úlohy, ktorými u nich trénujú mnohé ďalšie zručnosti, ktoré vieme nazvať „prenosnými“. Prenosné zručnosti, v angličtine známe ako „portable skills“ alebo „transferable skills“ sú zručnosti, ktoré študent nadobúda počas štúdia na akademickej pôde, ale aj zapájaním sa do mimoškolských činností. Po skončení štúdia si absolvent svoj súbor prenosných zručností rozširuje prostredníctvom najrôznejších životných a pracovných skúseností. Napríklad prácou s ľuďmi môže nadobudnúť schopnosť efektívne komunikovať alebo predať výrobok; prácou s informáciami a dátami sa naučí vykonávať zber dát, tieto dáta následne zanalyzovať a zostaviť ich databázu; prácou s neživými predmetmi, materiálmi a pod. získa schopnosť montáže, automatického projektovania (CAD), alebo vypracovania návrhu. Niektoré z prenosných zručností majú širšie zameranie, napr. schopnosť komunikovať, a niektoré užšie, napr. vedenie účtovníctva. Niektoré je možné získať v rámci formálneho vzdelávania a niektoré nad jeho rámec, často aj nevedome. Ich spoločnou vlastnosťou je univerzálnosť ich uplatnenia v rôznych profesiách.

Na trhu práce je v súčasnosti veľký dopyt po prenosných zručnostiach. Zamestnávateľov zaujíma, akými skúsenosťami uchádzač okrem tých, ktoré by od neho ako od absolventa konkrétneho odboru bežne očakával, disponuje. Hovoria o tom, či bol uchádzač o zamestnanie aktívny v mimoškolských činnostiach a aké má záujmy a predispozície. V prípade, že uchádzačom chýbajú skúsenosti, očakáva sa od nich, že budú mať popri práci záujem o ďalšie a budú schopní flexibilne využiť získané poznatky v rôznych pracovných situáciách. Trendom je, že zamestnanec, či už z iniciatívy zamestnávateľa alebo zo svojej iniciatívy mení v rámci spoločnosti pozície – „rotuje“ v rámci oddelenia alebo celkovo v rámci firmy za účelom oboznámenia sa z pracovnou náplňou iných pozícií a rozšírenia svojich zručností. V očiach zamestnávateľa je flexibilita, ktorú zamestnanec v tomto procese preukáže, veľmi cenená. Dokonca už aj fakt, že uchádzač o zamestnanie zmenil počas svojho produktívneho obdobia niekoľkokrát prácu, nie je hodnotený negatívne. Neustále pokroky v rozvoji technológií a rastúca globalizácia si od ľudí bude vyžadovať, aby sa ešte rýchlejšie prispôbili meniacim sa okolnostiam (Ulrych, 2005, s. 22). Pym (1998, s. 161 – 162) píše o zmene v profesiách – kým doteraz boli jednostranne zamerané, menia sa na „*nové modely bez špecializácie, zvyčajne nazývané flexibilné, odrážajúce fenomén mobility v zamestnaní vo všeobecnosti.*“ Uchádzačov tohto typu je však stále na trhu práce málo, napriek tomu, že sa

nazdávame, že vo vyučovaní cudzích jazykov, a konkrétne v našom prípade aj na seminároch z tlmočenia, sa vytvára dostatok priestoru na budovanie dnes tak žiadaného interdisciplinárneho profilu študenta.

Prenosné zručnosti tlmočníka

Charakter poskytovania jazykových služieb a v nadväznosti na to aj profesia prekladateľa a/alebo tlmočníka sa v dôsledku meniacich sa požiadaviek praxe stávajú čoraz komplexnejšími. Profil poskytovateľa jazykových služieb – prekladateľa a/alebo tlmočníka – v 21. storočí podlieha svojskému evolučnému vývoju. Shreve na uvedený fenomén reaguje (Kelly, 2014, s. 27) zaujímavou myšlienkou, podľa ktorej je prekladateľská profesia výnimočným druhom ekosystému, ktorý sa pohybuje v čase a mení sa pod tlakom vplyvov vychádzajúcich zo sociokultúrneho prostredia, v ktorom funguje. Vždy sa úspešne pretaví do novej podoby. Absolventi jazykových odborov pracujú s jazykom v rôznych formách: ako ich učitelia, prekladatelia, editori, novinári, sprievodcovia, manažéri, asistenti atď. V súvislosti s tým Kingscott (Kelly, 2014, s. 27) hovorí o „*rastúcej fragmentácii*“ v prekladateľskom odbore. Uvádza, aké zmeny prebiehajú v profesii prekladateľa a aké trendy môžeme v budúcnosti očakávať: medzi inými globalizáciu komunikácie, zmenu v pozícii prekladania ako samostatnej činnosti na súčasť ďalších pracovných činností, rozšírené používanie jazykových technológií atď. Pre väčšinu textovej produkcie bude príznačná rôznorodá povaha.

Pedagógovia by mali mať nepretržitý kontakt s praxou a vnímať zmeny na trhu práce. V súvislosti s tým by si mali byť vedomí, aké dôležité je kultivovať prenosné zručnosti v rámci štúdia a zároveň by mali študentov podporovať, aby si tieto zručnosti rozvíjali aj mimo formálneho vzdelávania a dokázali ich adekvátne využiť. Je zodpovednosťou pedagógov, aby poskytovali také vzdelanie, vďaka ktorému budú študenti pripravení riešiť problémy a okolnosti, s ktorými sa vo svojom živote stretnú (Kearns, 2008, s.205). Štúdium cudzích jazykov poskytuje priestor na rozvíjanie výrazného počtu prenosných zručností: študenti sa učia komunikovať, promptne reagovať, byť empatickí a prijímať cudzie kultúry, mať otvorenú myseľ, logicky myslieť atď. Priestor na rozvíjanie týchto zručností vytvára samotná inštitúcia a aj jednotliví pedagógovia a je len na študentovi, či ponúkané možnosti využije. Vhodnou príležitosťou na tento účel môže byť organizácia rôznych podujatí na akademickej pôde, účasť na zahraničných pobytoch a stážach alebo aj členstvo v študentskom parlamente a pod.

Na základe uvedeného môžeme skonštatovať, že tlmočenie sa môže využiť aj ako typ cvičenia s cieľom odlišným ako je ústny prenos informácií z jedného jazyka do druhého. Už aj v našich podmienkach si študenti

na univerzitách a vysokých školách môžu vybrať z ponuky voliteľných kurzov prekladu a tlmočenia. Je potrebné zdôrazniť, že v mnohých prípadoch nie sú predmetné vysokoškolské kurzy výslovne zamerané na odbornú prípravu plnohodnotných tlmočníkov. Kurz tlmočenia sa vníma predovšetkým ako prostriedok výučby jazykov. Študenti v odbore lingvistiká alebo cudzie jazyky a interkultúrna komunikácie získavajú vzdelanie ako lingvisti s prenosnými odbornými zručnosťami, a preto sa dokážu flexibilnejšie prispôbiť rôznym požiadavkám konkrétnych sektorov trhu práce. V takomto kontexte sa tlmočenie používa na dvojaký účel - získavanie jazykových znalostí a odborných zručností zároveň. Ku prenosným zručnostiam, ktoré konkrétne tlmočnické kurzy podporujú, patrí schopnosť manažovať seba samého (napr. schopnosť paralelne spracovať viaceré úlohy, tzv. multitasking, schopnosť reflexie vlastnej práce), analytické zručnosti (napr. porozumenie a analýza, definovanie a získavanie kľúčových informácií, riešenie problémov), ústne komunikačné zručnosti (napr. schopnosť vystúpiť pred publikom – v prípade študenta pred triedou/vyučujúcim, ovládanie techniky robenia si poznámok, schopnosť produkcie súvislého prejavu s využitím náležitého jazykového registra). Patrí k nim aj schopnosť efektívne využívať pamäť, vytvárať pamäťové mapy, kultivované sa ústne vyjadrovať, schopnosť vyhodnocovať relevanciu informácií a mnoho ďalších. Mnoho študentov pokladajú tlmočenie za veľmi stresujúcu činnosť už pri jeho nácviku počas štúdia, ale po skončení cvičení prežívajú, podľa našej skúsenosti, pocit zadosťučinenia vďaka tomu, že tlmočenie si vyžaduje okamžité splnenie úloh, ktoré si vedia študenti čiastočne vyhodnotiť aj sami. Týka sa to rýchlosti reakcií, analýzy myšlienok a použitia vhodných a relevantných výrazových prostriedkov v cieľovom jazyku. Dobrý pocit sa po úspešnom zvládnutí cvičení násobí tým, že výsledky ich práce sa jasne odrážajú na kvalite výsledného produktu – tlmočeného textu. Mimoriadne efektívnym je aj spätná väzba od pedagóga. Uvedený hodnotiaci proces, ktorý nasleduje po tlmočnickom výkone, celkovo prispieva k napredovaniu študenta a osobne ho motivuje k lepším výkonom. Štúdium cudzích jazykov sa aj prostredníctvom takýchto predmetov podieľa na celkovom osobnosti študenta a podporuje jeho zdravé sebavedomie.

Vychádzajúc z našej profesijnej praxe sme sa rozhodli zamerať na profesiu tlmočníka a na jej meniaci sa charakter v podmienkach slovenského pracovného trhu. Tlmočenie totiž často figuruje ako jedna z pracovných činností v profesiách, ktoré nie sú súčasťou odvetvia poskytovania jazykových služieb a povaha tlmočenia ako takého sa mení podľa toho, v akom prostredí prebieha, aký je cieľ tlmočenia a na aký účel budú pretlmočené informácie slúžiť. Z toho vyplýva, že tlmočenie, teda ústny preklad z východiskového do cieľového jazyka, v súčasnosti patrí do náplne práce aj

asistenta, personalistu, koordinátora jazykových projektov a ďalších. Tým sa spektrum zručností, ktoré zamestnávateľ pri hľadaní zamestnanca na tieto a ďalšie pozície vyžaduje, rozširuje o tlmočnicke zručnosti. Aké nároky sa však kladú na poskytovateľa tlmočnických služieb? Tlmočník na stavenisku musí byť fyzicky zdatný, aby zvládol prípadnú prácu v zložitom teréne, za nepriaznivých poveternostných podmienok, a nie je výnimkou, že sa od neho očakávajú aj technické zručnosti, aby v prípade nevyhnutnosti aj odemonštroval to, o čom tlmočí. V prípade komunitárneho tlmočenia vystupuje aj ako sprostredkovateľ medzi osobami, ktoré si ho ako tlmočníka najali, a úradmi, bankami, zdravotníckymi zariadeniami a podobne. Preveruje si teda svoje mediátorské zručnosti. Z tlmočníka sa môže stať aj sprievodca – sprievodca komerčnými službami, turistický sprievodca, sprievodca v zmysle školiteľ atď. Tlmočník sa vďaka svojim prenosným zručnostiam, ktoré nadobúdal počas štúdia či tlmočnickej praxe, dokáže nájsť uplatnenie aj v oblasti masmédií, marketingu a reklamy. Je schopný tlmočiť názory, postoje a stanoviská organizácie alebo inštitúcie, ktorú je potrebné zastupovať, môže sa teda stať jej hovorcom. Tlmočník sa pri výkone svojho povolania riadi princípmi ako vysoká etika, česťnosť a profesionalita, ktoré rozširujú jeho spektrum prenosných zručností a otvárajú mu možnosť uplatnenia sa ako lobistu, pretože predstavujú základné princípy lobovania. Tlmočenie v ňom rozvíja prenosné zručnosti, akými sú zvládanie psychickej záťaže, asertivita a jazykové zručnosti, ktoré môžu byť predpokladom úspešného vedenia rokovaní napr. s orgánmi štátnej správy, hospodárskymi či politickými subjektmi a teda úspešného lobingu. V zamestnaní môže mať vo svojej gescii styk s verejnosťou, poradenstvo v oblasti verejných záležitostí, reprezentovať firmu alebo jej produkt navonok atď.

Tlmočník moderátorom

V tejto časti príspevku sme vyselekovali tie zručnosti, ktoré študent pri príprave na tlmočenie kultivuje a ktoré dokáže okrem tlmočnickej profesie uplatniť aj pri výkone iného povolania, v našom prípade špecificky povolania moderátora. Na tomto mieste by sme chceli upozorniť na fakt, že samotné mediálne (audiovizuálne) tlmočenie, prebiehajúce v rôznych komunikačných situáciách (kultúrne podujatia, otváracie ceremoniály, priame prenosy z osláv štátnych sviatkov, televízne či rozhlasové diskusie atď.), je jedným z najnáročnejších typov tlmočenia. Tlmočník podáva výkon najčastejšie v priamom prenose, bez možnosti podpory zo strany tlmočnickeho partnera alebo vystriedania sa s ním, pred očami divákov, ktorí tlmočníka posudzujú ako moderátora, pretože jeho prejav je adresovaný predovšetkým im. Čo si však kritici týchto tlmočníkov neuvedomujú je, že tlmočník pri výkone svojho povolania využíva úplne iné pracovné techniky a postupy

ako moderátor (Vertanová, 2015, s. 98). Ak sa tieto techniky a postupy rozšíria v dôsledku dvojakeho výkonu práce, tlmočník, poverený moderovaním, by si mal byť vedomý, ktoré už využívané zručnosti vie vo svoj prospech využiť.

Tlmočník v úlohe moderátora už nie je výnimočným javom. Stretli sme sa s tým, že sa na rôznych spoločenských podujatiach, napr. na odbornej diskusii, besede, vernisáži, vedeckej konferencii či kultúrnom festivale jedna poverená osoba venovala aj tlmočeniu aj moderovaniu zároveň. V očiach laika sa rola tlmočníka a moderátora v takýchto komunikačných situáciách prelína, no každá z týchto profesií má svoje špecifiká a výkonu každého povolania predchádza osobitná príprava. Niektoré kompetencie, ktorými tlmočník disponuje, sa pri moderovaní uplatnia, ďalšie si musí tlmočník dodatočne osvojiť. V záujme zúženia tematiky nášho príspevku sa v ňom budeme venovať pódiovému tlmočeniu a moderovaniu. Na zreteli pritom máme komunikačnú situáciu, ktorá je typická tým, že iba jedna strana – teda rečník a tlmočník zároveň – je emitentom prehovoru. Druhá strana – viacpočetné publikum, zastáva predovšetkým úlohu poslucháča.

Otázkou je, akou osobou z hľadiska typológie osobností by tlmočník-moderátor mal vlastne byť. Zatiaľ čo tlmočníkom môže byť aj introvert, od moderátora sa očakáva, že bude aktívnym a energickým človekom. Tiež to však znamená, že bude vedieť ovládať až eliminovať negatívne vlastnosti, ktoré povahu extrovertov zvyčajne sprevádzajú, ktorými je nap. nízka miera koncentrácie alebo menšia vnímavosť k svojmu okoliu. Moderátor je komunikátorom, zabávačom a zároveň informátorom, a práve v dôsledku tejto trojrole sa dostáva do centra pozornosti publika. Naproti nemu tlmočník primárnym objektom záujmu recipientov nie je. Je sprostredkovateľom komunikácie, ktorý sa musí popasovať s jazykovými a kultúrnymi bariérami, ktoré medzi rečníkom a publikom vznikli. Je prijímateľom aj odosielaťom počutého textu. Takáto zdvojená komunikácia sa vyznačuje mimoriadnou komplexnosťou, ktorá si okrem iného „vyžaduje ovládanie špecifických nadstavbových znalostí a zručností (tzv. translátorskej kompetencie), bez ktorých nie je možné pretlmočiť alebo preložiť východiskový text do cieľového jazyka na profesionálnej úrovni“ (Mügllová, 2009, s. 69). Komplexnosť takejto zdvojenej komunikácie pri moderovaní odpadá. Monolingválna (jednojazyčná) komunikácia však pôsobnosť komunikanta, v našom prípade moderátora, rozširuje o autorskú činnosť. Moderátor je chápaný ako komunikátor s najväčšou mierou personifikácie sociálnej informácie (Buček, 2012). Horský (1982, s. 57) moderátora definuje ako redaktora, tvorca i realizátora; vystupuje ako autor materiálov, ale aj ako sprievodca, ktorý jednotlivé materiály podľa potreby spája a komentuje. Tlmočník je poslucháčom rečníka. Moderátor musí zas vnímať publikum,

ktoré aj keď neprehovorí, na moderátora neverbálne reaguje. Samozrejme, miera interakcie medzi moderátorom a recipientmi závisí od komunikačnej situácie, no ich spätná väzba, jej bezprostrednosť a nutnosť moderátora momentálne na ňu reagovať je ďalším prvkom, ktorý odlišuje moderátora od tlmočníka.

Na tlmočenie a moderovanie na pódiu sa musí tlmočník, rovnako ako aj moderátor, náležite pripraviť. Prvým dôvodom prípravy je prevencia trémy, ktorá verejné vystúpenie sprevádza. Druhým dôvodom je fakt, že pre moderátora a tlmočníka je kľúčovým poznanie posolstva, zámeru komunikácie. Dvojnásobne to platí, ak moderátorskú a tlmočnickú úlohu spĺňa jedna osoba. Tlmočník sa však na výkon svojho povolania pripravuje úplne inak ako moderátor. Zásadným rozdielom je práve faktor autorstva materiálov. Tlmočník vykonáva rešerš informácií k téme, ktorá sa bude tlmočiť, študuje si materiály, pracuje s podkladmi a komunikuje so zadávateľom tlmočnickej služby, aby na základe získaných poznatkov porozumel účelu komunikácie, ktorej sprostredkovateľom bude. Musí mu byť známy účel komunikácie, aké posolstvo chce rečník prostredníctvom tlmočníka odovzdať a v priebehu tlmočenia musí porozumieť tomu, aký efekt má prejav rečníka u recipienta mať. Tak ako píše Justa Holz-Mänttäriová (1984, s. 10), musí vedieť, prečo a načo tlmočí. Táto významná translatologička dokonca nepracuje s pojmom text – nadradila nad neho pojem „posolstvo“. Moderátor je však kreatívnym tvorcom obsahu, ktorý sám rozhoduje o zámere, ktorého naplnenie chce svojím vystúpením sledovať. Na tomto mieste by sme sa chceli pokúsiť vyvrátiť mýtus, ktorý sa spája s prípravou na moderovanie a samotným výkonom tohto povolania. Môže sa zdať, že vďaka spontánnosti prejavu sú moderátori v porovnaní s tlmočníkmi vo výhode tým, že majú priestor improvizovať. Improvizácia podľa nás neexistuje, pretože aj vopred nepripravenému výstupu predchádza vzdelanie a skúsenosti moderátora. Ak má byť improvizácia synonymom nulovej prípravy, je znakom absencie zodpovednosti, etiky a všeobecne profesionality moderátora. Moderátor môže improvizovať až po tom, ako prax preverí ako zvláda všetky stratégie a detaily, ako kvalitne si vie pripraviť materiály a akú taktiku je najlepšie si zvoliť podľa priestoru, v ktorom bude moderovať. Až po dôkladnej príprave môže zapojiť svoju kreativitu a zabezpečiť, aby bol jeho rečový prejav spontánny. Pod improvizáciou teda rozumieme schopnosť náležite reagovať na neočakávané udalosti, ktoré sa môžu počas moderovania vyskytnúť.

K uvedenému pripájame vlastnú skúsenosť spojenú s prípravou na tlmočenie a moderovanie istej kultúrnej udalosti na pódiu. Okrem toho, že sme si ako tlmočníci robili rešerš informácií tematicky súvisiacich s charakterom podujatia a komunikovali sme so zadávateľom tlmočnickej

služby – organizátorom, ako moderátori sme zistili, že záznamy z predchádzajúcich ročníkov tejto kultúrnej udalosti predstavujú len časť podkladov na prípravu na moderovanie. V podstate sme vedeli kde máme hľadať, ale nevedeli sme čo hľadať. Nápomocnými nám boli naše vlastné skúsenosti a poznanie tematického rámca podujatia. To sú pochopiteľne elementy, ktoré podliehajú nášmu subjektívnemu vnímaniu reality. Preto sme svoju pozornosť obrátili na divákov, ktorí mali tvoriť publikum. Museli sme definovať, komu budeme adresovať náš prejav a u organizátora zistiť, čo od nás ako moderátora očakáva v záujme získania a udržania si najväčšieho počtu divákov. Vďaka tomu, že sme sa zamerali na cieľovú skupinu, získala naša príprava konkrétnejšie kontúry a mohli sme si stanoviť rámec uvedenej kultúrnej udalosti. Domnievame sa, že postup, ktorý sme si v procese prípravy na výkon moderátorského a zároveň tlmočnického povolania zvolili, nie je univerzálny. Dôležité však je, že sme našej príprave stanovili štruktúru a zvolili si metodiku práce. Nepochybne sme, vďaka svojmu vzdelaniu a praxi, uplatnili aj expertízu. Myslíme si však, že kľúčovým poznatkom je nevyhnutnosť vymedzenia organizačnej štruktúry moderátorského vystúpenia.

Čo nás spätne, keď sme svoju prípravu na moderovanie analyzovali, zaujalo, bola istá paralela, ktorá, podľa nás, spája moderovanie s prekladom a tlmočením. Tak, ako máme pri preklade a tlmočení tendenciu sa zamerať na cieľového recipienta nášho prejavu (pisomného či ústneho), tak aj pri moderovaní sme prípravu nášho prejavu koncipovali s ohľadom na jeho adresáta. V podstate sme sa riadili heslom teórie skoposu, ktorej autorom sú Katharina Reissová a Hans Vermeer (Reiß, Vermeer, 1991). Tí zastávajú názor, že dominantným v procese translácie je účel. Samozrejme pri moderovaní nevychádzame z analýzy východiskového textu; uvedená analógia spája moderovanie s prekladom a tlmočením len v zmysle metodiky konkrétnej fázy prípravy výsledného produktu.

Efektívny pracovný výkon v akoľvek povolani sa spája s dôkladnou a komplexnou prípravou, resp, tréningom, ktorým sa profesionál neustále zdokonaľuje. Pracuje pritom s dispozíciami, ktoré ho na profesiu v istom odbore predurčujú. „*Vykonávať istú profesiu znamená mať aj predpoklady na naplnenie funkcií, ktoré s ňou súvisia*“ (Hradiská, 2009, s. 58). Ak si profesionál dokáže svoje funkcie v zamestnaní náležite plniť, vytvorí mu priestor rozšíriť si spektrum svojich schopností. Pri cieľavedomej kultivácii sa stanú jeho prenosnými zručnosťami. V našom prípade tlmočník, vyzbrojený zručnosťami, ktorými je jeho profesia špecifická (napr. schopnosť práce s dlhodobou a krátkodobou pamäťou, ovládanie tlmočnických stratégií, tlmočnickej notácie), vie pracovať na kultivácii

zručností, ktoré mu dokážu pomôcť uplatniť sa v profesii moderátora. Sú nimi nasledovné prenosné zručnosti:

1. Jazyková kompetencia. Táto kompetencia tkvie v osvojení si lexiky, gramatiky, výslovnosti a prípadne ortografie. V rámci praktického používania jazyka, či už cudzieho alebo materinského, sa k nej pridružuje aj komunikačná kompetencia, ktorá zahŕňa schopnosť správne používať jazykovú kompetenciu v závislosti od kontextu komunikácie (Vertanová, 2015, s. 38). Na tomto mieste by sme chceli zdôrazniť, že je nevyhnutné, aby tlmočník popri zdokonaľovaní sa v cudzom jazyku neopomínal svoju schopnosť písomného a ústneho vyjadrovania sa v materinskom jazyku. Vysokú úroveň ovládania slovenského jazyka radíme na najvyššie miesto v požiadavkách na uchádzača o miesto tlmočníka a/alebo moderátora. Myslíme si však, že jazyková kompetencia vo všeobecnosti je najdôležitejšou prenosnou zručnosťou vo vzťahu k akejkolvek profesii, pretože schopnosť vyjadrovať sa jasne a zrozumiteľne a správne použitie slovnej zásoby sú podmienkami úspešného fungovania v spoločnosti.
2. Etiketa. Ovládanie pravidiel spoločenského správania, teda vedomosti o základných princípoch etiky, kultúry správania sa a protokolu by mali byť vo výbave každého tlmočníka. Tu máme na mysli aj zdanlivo banálne záležitosti ako schopnosť správne osloviť účastníkov komunikačnej situácie, schopnosť prispôbiť spoločenskému podujatiu svoje oblečenie a obuv atď. Vedomosť o zásadách spoločenského styku v domacom a cudzokrajnom prostredí otvárajú dvere profesionálnejšej a prirodzenejšej komunikácii a zvyšujú úroveň flexibility v ktoromkoľvek povolání. V prípade moderátora vedomosti o etikete zaručia, aby boli jeho reakcie vo všedných aj nevšedných situáciách promptné a zároveň v súlade so spoločenskými normami. Tlmočník v roli moderátora je vo výhode v tom zmysle, že v rámci spoločenského styku v medzinárodnom meradle počíta aj s faktorom interkulturality, teda je znalý odlišnosti kultúr (bontonu, zvyklostí a obyčajov, spôsobov myslenia, hodnôt, konvencií atď.), ktoré sú typické pre tú-ktorú krajinu), vďaka čomu dokáže zabezpečiť efektívnosť komunikácie a predísť nepríjemným situáciám (Smetanová, 2010, s. 702).
3. Komunikačné kompetencie. V bode o komunikačných kompetenciách, ktoré predstavujú širokú skupinu rôznych druhov konkrétnych kompetencií by sme sa osobitne chceli venovať problematike paralingválnych rečových prejavov, neverbálnej komunikácii a všeobecnému prehľadu.

- a) Prvou komunikačnou kompetenciou, ktorú považujeme za prenosnú, je teda kompetencia známa ako schopnosť ovládať reč tela. Tlmočník musí somatickému jazyku predovšetkým rozumieť. Sleduje rečníkove gestá, ktoré významovo dopĺňajú komunikát a dešifruje jeho výpoveď. V úlohe moderátora túto znalosť využije nanajvýš pozitívne v zmysle úspešného dorozumievania sa s publikom, kde jazyk tela dokáže aj účelovo využívať. Všetky zložky somatického jazyka (mimika, gestika, haptika, proxemika, posturika, kolirika, chronemika a olfaktorika) majú svoju funkciu, v niektorých kultúrach sa prejavy somatického jazyka dokonca líšia, preto je vedomosť o nich neoceniteľným prínosom pre kohokoľvek, koho každodennou súčasťou výkonu povolania je kontakt s ľuďmi.
- b) Vyššie uvedené platí aj pre paralingválne rečové prejavy – intonáciu, ktorej prvkami sú cudzí prízvuk, melódia, dôraz a tempo reči. Uvedené prostriedky tlmočník citlivo vníma vo verbálnom prejave rečníka, no musí s nimi aj vedieť správne narábať ako rečník pri produkcii cieľového textu, a to či už v procese translácie, alebo pri moderovaní.
- c) Všeobecný prehľad. Študenti majú väčšinou len vágnu predstavu o tom, čo sa pod pojmom všeobecný prehľad myslí. Jeho obsah si vykladajú príliš široko a tým pádom nevedia určiť, ktoré informácie potenciálne využijú. V tomto prípade zdôrazňujeme, že je nevyhnutné sa neustále vzdelávať v odbore, v ktorom chceme pôsobiť alebo pôsobíme a zabezpečiť si prístup k informáciám z rôznych oblastí spoločenského a vedeckého života. Pri obohacovaní všeobecného prehľadu, a teda odbornovo-tematickej kompetencie, zdôrazňujeme, že je nutné si vyhodnotiť relevanciu zdrojov, z ktorých čerpáme a selektovať tie informácie, ktoré pri plnení konkrétnej pracovnej úlohy využijeme. Súčasný translatologický výskum podčiarkuje charakter tlmočenia ako „*odbornej činnosti, ktorá je zakaždým zasadená do jedinečného a neopakovateľného situčného kontextu*“ (Guldanová, 2014, s. 32). Práve táto definícia je našim argumentom, prečo vnímame tlmočenie ako ideálny nástroj na kultiváciu ďalšej prenosnej zručnosti – odbornovo-tematickej kompetencie. Tlmočníci, vedení k tomu, aby sa samostatne a odborne dokázali pripraviť na tlmočnický výkon, disponujú práve spomínaným všeobecným prehľadom, ktorý nesmie chýbať ani žiadnemu moderátorovi.
4. Iniciatívnosť, motivácia. Tlmočníci si zákazníkov získavajú prostredníctvom svojej siete kontaktov. Aby počet klientov stúpал, túto sieť kontaktov sa snažia rozširovať, resp. si svojich stálych klientov udržať. Jedným zo spôsobov, ako si zabezpečiť prísun pracovných príležitostí je ponúkať kvalitné služby. Existuje niekoľko spôsobov, ako kvalitu ponúkať

ných tlmočnických služieb garantovať. Prvým je celoživotné vzdelávanie. „Celoživotné vzdelávanie v oblasti jazykového priemyslu nie je len ošúchanou frázou, ale jednoducho nutnosť. Stačí sa spätne pozrieť niekoľko rokov dozadu na zopár zaujímavých projektov, ktoré vznikli ako jedinečné nápady startupov. Vydržali z nich len tie, ktoré dokázali držať krok so zmenami, ktoré so sebou prináša technologický pokrok štvrtej generácie“ (Štefčík). Príležitosťou je účasť na rôznych vzdelávacích seminároch, workshopoch, prednáškach, ale aj absolvovanie vzdelávacích online kurzov. Ďalším spôsobom, ako byť úspešným na trhu jazykových služieb, je udržiavanie aktívnych vzťahov s kolegami z „brandže“, členstvo v profesijných komunitách (aj online) a záujmových profesijných organizáciách. Neoceniteľný je hlavne osobný kontakt, ktorý umožňuje výmenu skúseností, názorov a aktuálnych informácií z odboru. Vyššie uvedené sa týka rovnako tlmočníkov „na voľnej nohe“, a tlmočníkov pracujúcich pre agentúru. Obe skupiny musia byť v záujme zabezpečenia si pravidelného príjmu dostatočne motivované a vyvíjať v uvedených činnostiach samostatnú iniciatívu. Tieto pracovné návyky si tlmočníci prenášajú aj do iných profesií, ktoré môžu vykonávať, nevynímajúc povolanie moderátora. Pestovať si ich je nevyhnutné už od študentských čias.

Domnievame sa, že zručnosti, ktoré sme uviedli ako uplatniteľné pri tlmočení a zároveň aj moderovaní, vedia nájsť svoje využitie aj v oblasti diplomacie, politiky, u pracovníkov, ktorí sa nachádzajú v riadiacich funkciách, v oblasti poskytovania mediálnych služieb v širšom kontexte, ale aj v mnohých ďalších zamestnaniach z úplne odlišných pracovných odvetví. Kľúčovou myšlienkou je efektívna príprava a tréning tých zručností, ktoré patria medzi najžiaducejšie a rozvíjajú profesijný potenciál uchádzača o zamestnanie.

Záver

V uvedenom príspevku sme sa pokúsili zmapovať, akými prenosnými zručnosťami tlmočník disponuje, a ktoré konkrétne prenosné zručnosti dokáže využiť v prípade, že dostane moderátorskú pracovnú príležitosť. Sme presvedčení, že napriek tomu, že uvedené zručnosti sú našim čitateľom určite známe, problematike ich prenosu, a teda uplatniteľnosti naprieč profesiami, sa doteraz v slovenských podmienkach venovalo málo pozornosti. Naším príspevkom sme chceli dať do popredia práve ich atribút prenosnosti, a to za účelom získania pozornosti vedeckej, ako aj akademickej obce. Dnes sa už stretávame s tým, že univerzity a vysoké školy k popisu študijného programu pripájajú aj zoznam prenosných zručností, ktoré štúdium rozvíja

(ako napr. University of Cambridge). Zvyšujú tým atraktivitu štúdia, ktoré by svojim obsahom malo reflektovať aktuálnu situáciu na trhu práce. Slovenské školstvo by sa v rámci modernizačných procesov mohlo uvedenou koncepciou inšpirovať a s cieľom pripraviť svojich absolventov do praxe venovať prenosným zručnostiam v učebných osnovách istý priestor. Pevne veríme, že uvedený článok bude prínosný aj pre mladých čitateľov na začiatku svojej kariérnej cesty či už popri štúdiu, alebo po jeho absolvovaní. Akademická pôda by mala predstavovať ich prvý úspešný krok na ceste k uplatneniu sa vo zvolenej profesii.

LITERATÚRA

BUČEK, J. 2012. Moderátor – objekt záujmu respondenta. In: *Jazyk a kultúra, roč. 3, č. 12 (2012)*. Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné na: http://www.ff.unipo.sk/jak/12_2012/bucek.pdf [cit. 07.11.2019].

GULDANOVÁ, Z. 2014. *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia III. Zborník Tlmočnického ústavu Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kgn/transius/na_stiahnuti_e/KONTEXTY_sudneho_prekladu_a_tlmocenia_III_2014.pdf [cit. 06.10.2019]

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. 1984. *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

HORSKÝ, Š. 1982. *Zborník prác o všeobecnej problematike moderátorstva*. Bratislava: Československý rozhlas.

HRADISKÁ, E. 2009. Osobnosť žurnalistu. In: HRADISKÁ, E., BREČKA, S., VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychológia médií*. Bratislava: Eurokódex, 2009.

KEARNS, J. 2008. *Translator and Interpreter Training Issues, Methods and Debates*. London: Continuum International.

KELLY, D. 2014. *A Handbook for Translation Trainers*. New York: Routledge.

MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža?* Bratislava: Enigma.

PYM, A. 1998. *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome.

REIß, K., VERMEER, H. 1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

SMETANOVÁ, M. 2010. Tlmočník ako člen administratívneho personálu diplomatickej misie. In: CHOVANEC, M., SIPKO, J. (eds) 6. *študentská*

vedecká konferencia. Zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 695 – 704.

ŠTEFČÍK, J. 2019. *Úspešný štart do praxe prekladateľov, tlmočníkov a freelancerov*. Brno: Translogia.

ULRYCH, M. 2005. Training Translators: Programmes, Curricula, Practices. In: TENNENT, M. (ed) *Training for the New Millenium*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing, s. 3 – 34. Dostupné na <http://www.translationindustry.ir/Uploads/Pdf/Training%20for%20the%20New%20Millennium.pdf> [cit. 6.10.2019].

VERTANOVÁ S., ANDOKOVÁ M., ŠTUBŇA P., MOYŠOVÁ, S. 2015. *Tlmočník ako rečník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Kontakt:

Mgr. Dominika Vargová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: dominika.vargova@euba.sk

