



CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU VI

*recenzovaný zborník príspevkov
z medzinárodnej vedeckej konferencie*

konanej

5. a 6. novembra 2015

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

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2016**

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

Vedecký redaktor: PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.

Zostavovateľ: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Recenzenti: Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD. (Slovensko)
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc. (Slovensko)
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD. (Slovensko)
Mgr. Jana Paľková, PhD. (Slovensko)
PhDr. Roman Sehnal, PhD. (Slovensko)
Mag. phil. Richard Hahn (Rakúsko)
Cornelia Lehmann (Nemecko)
Christian Ahlrep, MA (Nemecko)
Fatima Nedjari (Francúzsko)

Vydavateľ: Vydavateľstvo EKONÓM
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava 5

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

Vydanie prvé

Počet strán 256

Náklad 60 CD

© ISBN 978-80-225-4252-4

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

- 09 PRÍHOVOR**
- 10 ÚVOD**
- 13 K SYMETRIÁM A ASYMETRIÁM NIEKTORÝCH ANGLICKÝCH A SLOVENSKÝCH EKONOMICKÝCH TERMÍNOV**
MAGDALÉNA BILÁ
- 20 NOT JUST FOR SUPPORT: FITTING UNIVERSITY LANGUAGE COURSES TO BUSINESS NEEDS**
TROY B. WIWCZAROSKI
- 26 SPRACHE – KULTUR – POLITIK**
LÍVIA ADAMCOVÁ
- 31 POLITICAL COMMUNICATION AND DISCOURSE**
SILVIA ADAMCOVÁ
- 34 PRECEDENTNÉ FENOMÉNY AKO PREDMET VÝSKUMU POLITICKEJ LINGVISTIKY**
IRINA DULEBOVÁ
- 41 IMMEDIATE CONTEXT AS A LINGUISTIC VARIABLE INFLUENCING UNDERSTANDING THE MEANING OF PHRASAL VERBS**
ZUZANA HRDLIČKOVÁ
- 49 LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE ET L'ANALYSE DU TEXTE DE SPECIALITE D'UN POINT DE VUE DE DETERMINATION DES RELATIONS LEXICALES**
HELENA HOROVÁ
- 53 K ÚZKEMU CHÁPANIU KAKOFÓNIE V RUMUNSKÉJ LAICKEJ SPOLOČNOSTI**
JÁN KERESTY
- 58 MODEERSCHINUNGEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE INFOLGE DER VERÄNDERUNGEN IN DER GESELLSCHAFT**
ZUZANA KOČIŠOVÁ
- 62 MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ANALYSE DER DEUTSCHEN FACHTEXTE GRÖßEREN UMFANGS MIT HILFE VON MIND UND CONCEPT MAPS**
JANA KUCHAROVÁ
- 69 SÚČASNÝ JAZYK MLÁDEŽE V ANGLOFÓNOM PROSTREDÍ A JEHO PREKLAD DO SLOVENSKÉHO JAZYKA**
ZUZANA MOČKOVÁ LORKOVÁ
- 73 COMPARAISON DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ET DES MÉTAPHORES FRANÇAISES DANS LA TRADUCTION SLOVAQUE**
ELENA MELUŠOVÁ
- 77 EIN VERGLEICH DER KONKURRENZPROFILE DER PARTIELLEN SYNONYME „FÜHLEN“ UND „EMPFINDEN“**
GABRIELA ORSOLYA
- 92 LES INTERNATIONALISMES EN FRANÇAIS DE L'ÉCONOMIE EN CONFRONTATION AVEC LE TCHÈQUE (NORME ET USAGE)**
JANKA PRIEŠOLOVÁ
- 99 MIGRATION WAVES AND THEIR IMPACTS ON MULTICULTURAL CHARACTER OF EUROPEAN COUNTRIES**
MÁRIA BLÁHOVÁ

- 103 AKULTURACE V KONTEXTU GLOBALIZACE A CESTOVNÍHO RUCHU**
IVETA FODRANOVÁ
- 108 ROLLE DER SPRACHE BEI DER IDENTITÄTSBILDUNG IM MONOKULTURELLEN, BIKULTURELLEN UND MULTIKULTURELLEN UMFELD**
MILENA HELMOVÁ
- 112 UTEČENECKÁ KRÍZA Z POHLEDU KULTÚR**
TATIANA HRIVÍKOVÁ
- 119 DER KLAGENFURT-TEXT: SEINE LITERARISCHE UND NICHT LITERARISCHE IDENTITÄT**
HANA CHMELÁROVÁ MARKOVÁ
- 122 WHAT SOCIAL TRAPS DOES AN EVERYDAY AMERICAN ENGLISH BUSINESS CONVERSION POSE FOR NON-NATIVE SPEAKERS?**
ALENA KAČMÁROVÁ
- 128 JOAN PUJOL ALIAS GARBO**
IVETA MAAROVÁ
- 132 NÁSTUP HABSBUKŮ NA ŘÍMSKO-NĚMECKÝ TRŮN, PŘEDĚL V DĚJINÁCH NĚMECKY MLUVÍCÍCH ZEMÍ**
TOMAS MAIER
- 136 LE FRANÇAIS COMME LANGUE MINORITAIRE EN ITALIE. NOTE POUR UNE MISE A JOUR**
MICHELE PAOLINI
- 143 DE LA POLITESSE LINGUISTIQUE**
ŠTEFAN POVCHANÍČ
- 146 DIPLOMATIC NOTES AND THEIR LINGUISTIC CHARACTERISTICS**
JARMILA RUSIŇÁKOVÁ
- 150 THE COMMUNICATION FEATURES OF SMALL ENTERPRISES IN CASE OF AUSTRO-HUNGARIAN BUSINESS NEGOTIATIONS**
JÚLIA SZŐKE
- 154 ZUR ENTWICKLUNG DES GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN KLIMAS HINSICHTLICH DER NUKLEARENERGIE IN DEN DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN**
SOŇA TEREKOVÁ
- 164 THE DISTRIBUTIVE ASPECT IN BUSINESS NEGOTIATIONS – AN EMPIRICAL STUDY**
ANIKÓ TOMPOS, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA
- 170 NEBYŤ NEBOLÍ OD FERNANDA ARAMBURU: POSTAVY, TÉMY, PRIESTOR**
SOFIA TUŽINSKÁ
- 176 CIZOJAZYČNÁ KOMUNIKACE STUDENTŮ V RÁMCI ZAHRANIČNÍCH MOBILIT**
JANA BRČKOVÁ, LENKA HRUŠKOVÁ
- 180 ON THE IMPORTANCE OF FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE IN BUSINESS ENGLISH TEACHING**
JARMILA BRČKOVÁ, LENKA PROCHÁZKOVÁ
- 185 METÓDA OBSAHOVÉHO A JAZYKOVÉHO INTEGROVANÉHO VYUČOVANIA (CLIL) A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA VO VÝUČBE ANGLIČTINY**
SOŇA DANIŠOVÁ

- 190 WHITEBOARD ANIMATION ALS WERKZEUG ZUR WISSENSVERMITTLUNG AM BEISPIEL DES „DEUTSCH DETEKTIVS“**
RICHARD HAHN
- 193 POSITIVITY OF INTERCULTURAL ENCOUNTERS: IMPLICATIONS FOR TEACHING AND TRAINING**
GRAŻYNA KILIAŃSKA-PRZYBYŁO
- 199 FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM KONTEXT DER HUMANISIERUNG**
MÁRIA MRÁZOVÁ, INGRID KUNOVSKÁ
- 202 LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA FINES ACADÉMICOS: LA EVALUACIÓN**
MÓNICA SÁNCHEZ PRESA
- 205 DIDACTIQUE DE L'EXPRESSION ECRITE SUR OBJECTIFS ACADEMIQUES EN LANGUE ETRANGERE**
IVETA RIZEKOVÁ
- 210 THE CONCEPT OF ACTIVE LISTENING AND ITS IMPORTANCE IN LANGUAGE LEARNING**
DAGMAR SAGEDER
- 215 VÝZNAM MOTIVÁCIE V PROCESE UČENIA SA CUDZÍCH JAZYKOV**
ELENA SMOLEŇOVÁ
- 221 ETICKÉ A TRANSLATOLOGICKÉ ASPEKTY KOREKTÍVNEHO TLMOČENIA**
ZUZANA BITTNEROVÁ
- 225 LA TRADUCTION À MI-CHEMIN ENTRE INSTRUMENT PÉDAGOGIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE**
DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ
- 229 CORRESPONDANCE VS EQUIVALENCE ?**
LADISLAV LAPŠANSKÝ
- 232 K PROBLEMATIKE KONZEKUTÍVNEHO TLMOČENIA V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH**
MONIKA MATEAŠÁKOVÁ
- 236 AN INTERPLAY BETWEEN TEXT AND PERFORMANCE: STILL ENTRAPPED?**
IVONA MIŠTEROVÁ
- 243 PREKLADANIE LINGVOREÁLII**
MILADA PAULEOVÁ
- 246 SÚČASNÉ PROBLÉMY PREKLADU A TLMOČENIA V EURÓPSKYCH INŠTITÚCIÁCH**
JÁN STRELINGER
- 250 ISSUES OF TRANSLATING FINANCIAL TERMINOLOGY**
KATALIN VARGA KISS



Vážené kolegyně, kolegovia, milí hostia, študenti a študentky,

srdečne Vás vítam na Medzinárodnej vedeckej konferencii Cudzie jazyky v premenách času VI., ktorej obsahovým zámerom je predstaviť výsledky bádania v oblasti cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie.

Tradícia tejto konferencie sa začala písať v roku 2010, teda po vzniku po Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, a dodnes má za sebou niekoľko skvelých ročníkov. Zárukou jej úspechu je nielen prítomnosť hostí a zástupcov zahraničných univerzít, ale aj kvalitná príprava a príspevky pedagógov našej fakulty. Za jej úspešnú organizáciu patrí vďaka prodekanke pre vedu PhDr. Tatiane Hrivíkovej, PhD., vedeckému a organizačnému výboru pod vedením PaedDr. Zuzany Hrdličkovej, PhD., ako aj všetkým ďalším pedagógom a administratívnym zamestnancom, ktorí sa na jej usporiadaní a úspešnom priebehu spolupodieľajú.

Dnešná konferencia má niekoľko cieľov:

- predstaviť výsledky vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti na fakulte z hľadiska prínosu pre teóriu a prax,
- prehľbiť vedeckú spoluprácu s inými vedecko-pedagogickými pracoviskami na Slovensku, ako aj v zahraničí
- nadviazať na pozitívne skúsenosti z práce na vedeckovýskumných projektoch
- formulovať východiská pre rozvoj ďalšej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti na fakulte v súlade dlhodobým rozvojovým zámerom univerzity.

Okrem úvodných plenárnych prednášok z oblasti interkultúrnej komunikácie a aplikovaných jazykov je priebeh konferencie rozdelený do niekoľkých sekcií: lingvistiká, lingvodidaktika, interkultúrna komunikácia, preklad, tlmočenie a literatúra. Vzhľadom na rôznorodosť jazykov jednotlivých prezentujúcich, vlastnú sekciu majú z pedagógov vyučujúcich románske jazyky.

Prednášajúci budú vo svojich prejavoch riešiť aktuálne tendencie výučby cudzích jazykov a prezentovať výsledky svojej vedecko-výskumnej práce. Ide napr. o také témy ako je lexikálna charakteristika cudzích jazykov, jazyková charakteristika diplomatických nót, oblasti translatológie, sémantiky, korpusovej lingvistiky, jazyk v politike a politický diskurz, aspekty medzinárodnej migrácie a multikulturalizmus a iné.

Dovoľte mi, aby som po tomto stručnom úvode poukázal na skutočnosť, že touto vedeckou konferenciou chce Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave prispieť k prehĺbeniu vedeckej činnosti a poznania v humanitných a spoločenských vedách v domácich podmienkach i v európskom kontexte.

Ešte raz Vás všetkých na tejto konferencii srdečne vítam a prajem jej úspešný priebeh.

PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.
dekan

- „Človek, ktorý nevie cudzie jazyky, pokiaľ nie je génius, má nevyhnutne nedostatky v myslení.“
Victor Hugo, francúzsky básnik a spisovateľ (1802 – 1885).
- „Koľko jazykov vieš, toľkokrát si človekom“ (*Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem*) – české porekadlo.
- „Hranice môjho jazyka sú hranicami môjho sveta.“ (*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.*)
Ludwig Wittgenstein, rakúsky filozof a učiteľ (1889 – 1951).
- „Kto neovláda žiadnu cudziu reč, nevie nič o svojej vlastnej.“ (*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen*)
Johann Wolfgang von Goethe, nemecký spisovateľ, umelec, polyhistor (1749 – 1832).
- „Iný jazyk znamená iný pohľad na svet“
Federico Fellini, taliansky filmový režisér známy vďaka filmu *La Dolce Vita* (1920 – 1993).

Po rokoch otváram jedno z najväčších, pre mňa nesmierne inšpirujúcich jazykovedných diel – Encyklopédiu jazykovedy. Kúpil som si ju ešte v 90-tych rokoch a prof. Furdík, ktorý mi prednášal všeobecnú jazykovedu, morfológiu a lexikológiu súčasného spisovného slovenského jazyka, už vopred informoval o tom, že encyklopédia onedlho bude v predaji. Mal som z nej skutočnú radosť. Listujem v nej doposiaľ a spomínam si na prednášky zo všeobecnej jazykovedy. V encyklopédii sú úžasné myšlienky, z ktorých vyberám nasledovné: „*Čo (ak niečo také vôbec jestvuje) odlišuje ľudí od ostatného sveta, presnejšie od sveta ostatných živých tvorov? Čo vlastne robí ľudí ľuďmi? Bolo by iste naivné očakávať na tieto otázky nejaké jednoduché odpovede typu človek je to a to. Predsa však ľudia sú jediné bytosti, ktoré pociťujú túžbu dozvedieť sa o sebe, kto sú a akí sú. Ak by sme mali ďalej pátrať po tom, čo je človek a čo nie, mohli by sme si vybrať z veľkého množstva odpovedí, ktoré sa pri takýchto príležitostiach vyslovujú, napríklad: Človek je tvor zhotovujúci nástroje (homo faber), sociálna bytosť (zoon politikon), jediný tvor, ktorý sa vie hanbiť, jediný cicavec, ktorý sa vie smiať, klamať alebo počítať, ale našlo by sa ich ešte oveľa viac*“ (1993, s. 7).

Mnohé z týchto výrokov možno ľahko vyvrátiť, lebo nevysvetľujú skutočný rozdiel medzi ľuďmi a „neľuďmi“, ale len istý stupeň v ich odlišnosti. Dávno sa zistilo, že aj zvieratá používajú nástroje, mnohé z nich žijú vo vysokoorganizovaných spoločenstvách, u iných zástupcov zvieracieho sveta sa zasa prejavujú znaky estetického cítenia. Je však nesporné, že morálka, veda, kultúra a iné „vyššie“ činnosti človeka sú nemysliteľné bez jazyka. Bol by to iste prekvapujúci objav, keby sa zistilo, že aj v spoločenstvách hmyzu, rýb, vtákov alebo opíc jestvuje nejaká podobná schopnosť dorozumievať sa rečou.

Je síce dobre známe, že lesy aj lúky – už Aristoteles vedel, že dokonca aj oceány – sú plné zvukov, hvizdov, krikov, kvílenia, krochkania, revu, vtáčieho volania a radarových signálov netopierov. Súčasný stav vied o komunikácii zvierat, tzv. bioakustiky, resp. zoopsychológie, ponúka mnohé zaujímavé informácie o „reči“ zvierat. Tieto signály zvieracieho sveta – hoci tiež predstavujú zaujímavú výskumnú oblasť – odlišujú sa veľmi zreteľne od ľudského jazyka. „*Platí teda, že človek je jediná živá bytosť, ktorá vie hovoriť (homo loquens). Všeobecnejšie povedané, je to jediná bytosť, ktorá vie používať symboly (slová, obrazy, znaky, čísla a podobne). Iba človek vie preklenúť priestor medzi jednou a druhou osobou tak, že ľudia si odovzdávajú nielen myšlienky, pocity, želania, ale aj obyčaje, spoločné tradície a konvencie platné v ich kultúre. Je jedinou živou bytosťou, ktorá môže naozaj rozumieť alebo nerozumieť inej bytosti. A od tejto zásadnej schopnosti je odvodené všetko, čo sa nazýva civilizáciou. Bez schopnosti hovoriť by nebolo myslenia, rozvinutejších predstáv a dokonca ani sebapoznávania. To všetko by bolo úplne nemožné*“ (1993, s. 7).

O spomínané preklenie priestoru medzi ľuďmi s cieľom odovzdať si plnohodnotné informácie sa už šiesty rok usiluje aj naša konferencia *Cudzie jazyky v premenách času VI*. Čitateľom a záujemcom o dianie v oblasti výskumu cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie poskytujeme v tomto zborníku odborné príspevky a štúdie v nasledovných rubrikách: lingvistika, interkultúrna komunikácia, didaktika a metodika, translatológia. Príspevky predkladáme v angličtine, nemčine, francúzštine, taliančine, slovenčine a češtine. Len pre zaujímavosť (podľa dostupných informácií <http://lingvo.info/sk/lingvopedia/slovak>) si dovoľujeme na záver úvodu uviesť niekoľko zaujímavých faktov o vybraných jazykoch.

Nemecký jazyk

- Počet rodených hovoriacich: 95 – 100 miliónov (krajiny, v ktorých je nemčina oficiálny jazyk), 120 miliónov (vo všetkých krajinách).
- Oficiálny jazyk: Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, Taliansko (Južné Tirolsko), Lichtenštajnsko, Luxembursko, Belgicko, EÚ.
- Minoritný jazyk: Francúzsko (1,2 milióna), Brazília (0,9 milióna), Rusko (850 000), Južná Afrika (300 000 – 500 000), Kazachstan (360 000), Poľsko, Maďarsko, Rumunsko, Taliansko, Česká republika, Namíbia, Dánsko, Slovensko, Vatikán (Švajčiarska garda), Venezuela (Colonia Tovar).

- Jazyk diaspóry: USA, Argentína, Kanada, Mexiko, Austrália, Brazília, Čile, Paraguaj, Nový Zéland, Bolívia, Holandsko, Veľká Británia, Peru, Španielsko, Poľsko, Izrael, Nórsko, Ekvádor, Ukrajina, Dominikánska republika, Grécko, Írsko, Belize.

Anglický jazyk

- Počet rodených hovoriacich: 360 miliónov (okolo 70 miliónov v Európe).
- Oficiálny jazyk: 54 krajín; v Európe: Veľká Británia (60 miliónov), Írsko (4,5 milióna); mimo Európy: USA (267 miliónov), Kanada (25 miliónov), Austrália (18 miliónov), Nový Zéland (4 milióny). Angličtina sa používa aj v bývalých britských a amerických kolóniách, v ktorých slúži ako oficiálny jazyk štátnej správy, vzdelávania a obchodu, hoci v súkromí väčšina ľudí používa iné jazyky, napr. v Indii (125 miliónov hovoriacich) alebo Pakistane (88 miliónov hovoriacich).
- Jazyk diaspóry: Španielsko a Francúzsko (spoločne 3 milióny), uvedomelí potomkovia britských predkov v Commonwealthe.

Ruský jazyk

- Počet rodených hovoriacich: > 150 000 000.
- Oficiálny jazyk: Rusko, Bielorusko, Kazachstan, Kirgizsko, Tadžikistan.
- Minoritný jazyk: Ukrajina, USA, Rumunsko.
- Jazyk diaspóry: Ukrajina, Izrael, Lotyšsko, Moldavsko, Turkménsko, Nemecko, Kanada, Brazília, Fínsko, Litva, Francúzsko, Austrália, Spojené arabské emiráty, Kuba, Veľká Británia, Estónsko, Azerbajdžan, Gruzínsko, Arménsko, Nórsko.

Španielsky jazyk

- Počet rodených hovoriacich: približne 450 miliónov.
- Oficiálny jazyk: Mexiko (110 miliónov), Kolumbia (47 miliónov), Španielsko (46 miliónov), Argentína (40 miliónov), Peru (28 miliónov), Venezuela (27 miliónov), Čile (17 miliónov), Guatemala, Ekvádor, Kuba, Dominikánska republika, Bolívia, Honduras, Paraguaj, Salvádor, Nikaragua, Kostarika, Portoriko, Panama, Uruguaj, Západná Sahara, EÚ.
- Minoritný jazyk: Spojené štáty americké, Belize, Andorra, Gibraltár, Izrael.
- Jazyk diaspóry: Spojené štáty americké, Kanada, Austrália, Veľká Británia, Francúzsko, Švajčiarsko, Nemecko, Brazília, Maroko, Izrael, Taliansko, Alžírsko.

Taliansky jazyk

- Počet rodených hovoriacich: približne 65 miliónov.
- Oficiálny jazyk: Taliansko, Švajčiarsko, San Maríno, Vatikán, EÚ.
- Minoritný jazyk: Chorvátsko a Slovinsko.
- Jazyk diaspóry: Brazília (25 mil.), Argentína (24 mil.), USA (18 mil.), Kanada (1,5 mil.), Uruguaj (1,5 mil.), Austrália (0,85 mil.) a i.

Francúzsky jazyk

- Počet rodených hovoriacich: 77 miliónov (150 – 220 miliónov používa francúzštinu ako druhý jazyk).
- Oficiálny jazyk: Francúzsko, Belgicko, Švajčiarsko, Monako, Luxembursko, EÚ, Kanada, Vanuatu a 21 krajín v Afrike.
- Minoritný jazyk: Taliansko, USA.
- Jazyk diaspóry: Alžírsko, Argentína, Austrália, Kanada, Čile, Libanon, Mexiko, Maroko, Nový Zéland, Tunisko, Uruguaj.

Slovenský jazyk

- Oficiálny jazyk: Slovensko, EÚ; môže sa používať na takmer všetkých úrovniach oficiálnej komunikácie aj v Českej republike.
- Minoritný jazyk: Maďarsko, Srbsko, Ukrajina, Chorvátsko.
- Jazyk diaspóry: Veľká Británia, Nemecko, Írsko, Rakúsko, Ukrajina; USA, Kanada, Argentína, Austrália.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
zostavovateľ



K SYMETRIÁM A ASYMETRIÁM NIEKTORÝCH ANGLICKÝCH A SLOVENSKÝCH EKONOMICKÝCH TERMÍNOV¹

MAGDALÉNA BILÁ

Abstrakt

Predkladaná štúdia sa zaoberá symetriami a asymetriami medzi anglickými a slovenskými viacslovnými pomenovaniami (ekonomickými termínmi); v oblasti počtu komponentov, ich syntaktického stvárnenia a sémantiky. Symetrie a asymetrie súvisia s genetickou ne-príbuznosťou porovnávaných jazykov, s ich typologickými rozdielmi, inými slovami, s rozdielnym morfológickým stvárnením sémantických obsahov (Furdík, 1995).

KLúčové slová: *symetrie, asymetrie, viacslovné pomenovania, ekonomické termíny, prekladateľské riešenia*

Abstract

The present paper deals with symmetries and asymmetries between English and Slovak MWEs (economic terminology) with regard to the number of structural components, their syntactic patterning and conceptualization. Symmetries and asymmetries are due to different genetic affiliation and typological differences, in other words, due to different morphemic patterning of semantic content (Furdík, 1995).

Keywords: *symmetries, asymmetries, MWE, economic terms, translation*

Úvod

„Prisudzovanie významu entitám je fundamentálna súčasť našej orientácie vo svete, uvažujeme teda o orientačnej kompetencii prekladateľa, t. j. o jeho schopnosti spoznať isté interpretačné vnímanie originálu a možné spôsoby jeho prekladu so zreteľom na význam prekladania daného textu v daných podmienkach. Rozvinutosť tejto kompetencie koreluje s vyspelosťou prekladateľskej inteligencie“ (Dolník, 2008, s. 9).

V súvislosti s globálnym charakterom vedy a techniky komunikácia v rámci vedeckej komunity presahuje hranice jedného štátu, jednej kultúrnej a jazykovej komunity (Dolník, 2008). S narastajúcou potrebou tejto komunikácie sa zvyšuje význam jazyka medzinárodnej komunikácie (lingua Franca), a tým aj potreba transpozície textov odborného obsahu z jedného jazyka do iného, t. j. potreba translácie (Dolník, 2008). Primárnym jazykom medzinárodnej komunikácie je v súčasnosti angličtina, a tak sa oblasti poznania sprostredkujú vo veľkej miere cez anglicky písané odborné texty.

Odborný text je presný, exaktný výklad skutočnosti a jeho kvalitný preklad je potom presný transfer tejto informácie z VJ (výhodiskového jazyka) do CJ (cieľového jazyka) s dôrazom na špecifickú terminológiu danej oblasti poznania, rešpektovanie vhodného štýlu charakteristického pre danú oblasť poznania a zachovanie typických žánrových črt (abstrakt, štúdia, anotácia, atď.). (cf Newmark, 1988). Prekladateľova interpretácia a spôsob prekladania závisia od významu, ktorý odbornému textu samotný prekladateľ prisudzuje.

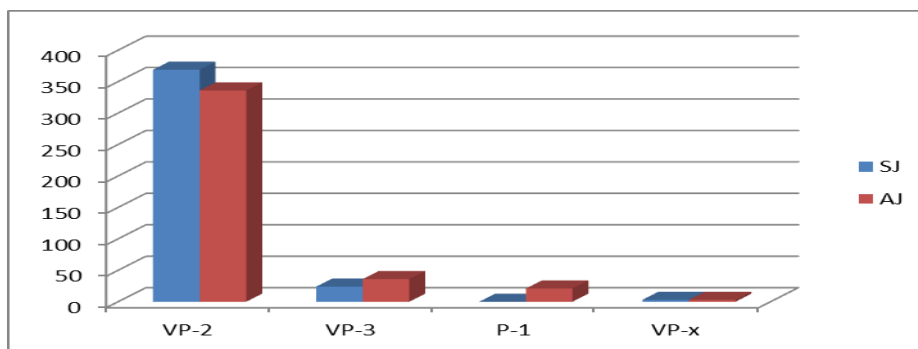
Materiál a metóda.

Asymetrie medzi porovnávanými jazykmi sú spôsobované predovšetkým ich genetickou ne-príbuznosťou a typologickou odlišnosťou, t. j. „v podstate iným spôsobom morfológického stvárnenia sémantických obsahov“ (Furdík, 1995, s. 74). Cieľom analýz prezentovaných v danej štúdií bolo zistiť, ako tieto genetické, typologické a kultúrne odlišnosti medzi angličtinou a slovenčinou ovplyvňujú štruktúru a sémantiku viacslovných pomenovaní (VP) v ekonomickej oblasti.

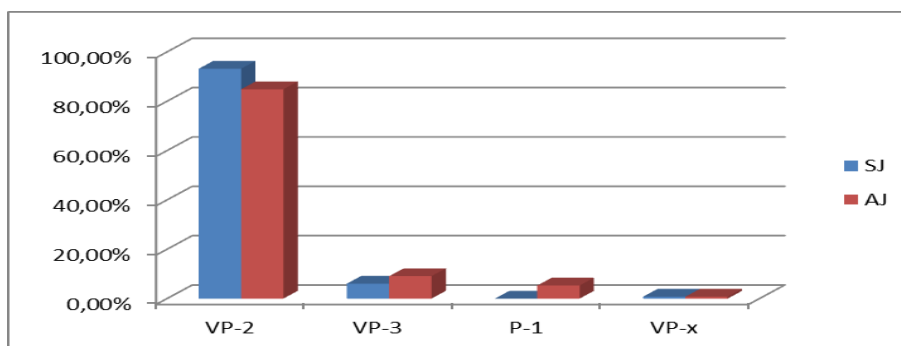
Pre prvú analýzu sme použili databázu VP, ktorá bola pripravovaná pre heslár viacjazyčného slovníka viacslovných pomenovaní. Korpus ekonomických termínov obsahoval 396 jednotiek. Slovenské a anglické VP sme porovnali podľa počtu plnovýznamových štruktúrnych komponentov (grafy 1 a 2) a podľa štruktúry a syntaktického stvárnenia VP (tabuľky 1 – 4). V druhej analýze sme sa zamerali na excerpované prekladateľské riešenia niektorých vybraných špecifických termínov, na zvolené prekladové ekvivalenty *faux amis*, skratkových slov a slov, ktoré sú založené na kultúrnej podmienenej konceptualizácii, resp. metafore.

¹ Výskum predkladanej štúdie bol realizovaný v rámci projektu: APVV-0342-11 *Slovník viacslovných pomenovaní (lexikografický, lexikologický a komparatívny výskum)* a projektu KEGA 007PU-4/2015 *Virtuálny interaktívny encyklopedický anglicko-slovenský a slovensko-anglický slovník všeobecnej jazykovedy*.

Výsledky a diskusia: Analýza A (počet plnovýznamových komponentov a syntaktické stvrnenie VP)



Graf 1: Korpus VP ekonomických termínov v SJ a v AJ (396 pomenovaní) v početnom vyjadrení



Graf 2: Korpus VP ekonomických termínov v SJ a v AJ (396 pomenovaní) v percentuálnom vyjadrení

Anglické prekladové ekvivalenty slovenských dvojslovných pomenovaní podľa počtu komponentov a ich štruktúry ilustrujú nasledujúce tabuľky.

Jazyk	VP-2	VP-3	P-1
SVK	369		
AJ	353	2	14

Tabuľka 1: Počet komponentov anglických ekvivalentov pre slovenské viacslovné pomenovania s dvoma komponentmi.

Slovenské VP s dvoma komponentmi majú väčšinou štruktúru $A_{tr_{adj}} + N$; zriedkavejšie $N + N_{gen}$ alebo $N + PP$ ($Prep + N$). Anglické ekvivalenty slovenských VP s dvoma komponentmi majú vo väčšine prípadov štruktúru $N_{atr} + N$, zriedkavejšie $N + PP$ ($Prep + N$), vyskytujú sa však aj prípady (v našom korpuse 13), v ktorých slovenským VP s dvoma komponentmi zodpovedajú jednoslovné anglické ekvivalenty. Vo väčšine prípadov v angličtine ide o pomenovania latinsko-románskeho pôvodu, pre ktoré si slovenčina zvolila vlastné slovotvorne motivované termíny.

P – AJ	VP – SJ
capital	základné imanie
equity	vlastnícke imanie
barcode	čiarový kód
share	podielový list
receipt	pokladničný lístok
assets	investičný majetok
movables	hnuteľný majetok
indemnities	poistná náhrada
insolvency	platobná neschopnosť

futures	termínový obchod
coins	kovové peniaze
remedy	nápravný prostriedok
drawee	zmenkový dlžník

Tabuľka 2 Anglické jednoslovné pomenovania ako ekvivalenty slovenských VP s dvoma komponentmi

Jazyk	VP-3	VP-2	P-1
SVK	24		
AJ	13	11	

Tabuľka 3 Počet komponentov anglických ekvivalentov pre slovenské viacslovné pomenovania s tromi komponentmi

Slovenské VP s dvomi komponentmi majú väčšinou štruktúru NP (Adj_{atr} + N) +N; N + NP_{gen} (Adj_{atr} + N) alebo N + PP (Prep + N). Anglické ekvivalenty slovenských VP s tromi komponentmi majú vo väčšine prípadov štruktúru NP (N_{atr} + N) + N, zriedkavejšie NP(Adj_{atr} + N) + N, vyskytujú sa však aj prípady (v našom korpuse 6), v ktorých slovenským VP s tromi komponentmi zodpovedajú anglické ekvivalenty s dvomi plnovýznamovými komponentmi.

VP – SJ	VP – AJ
riziko platobnej neschopnosti	risk of insolvency
predčasný starobný dôchodok	early retirement
štátna pokladničná poukážka	treasury bill
likvidácia poisťnej udalosti	settlement of claim
likvidátor poisťných udalostí	loss adjusters
pohyblivá úroková sadzba	floating rate

Tabuľka 4: Anglické dvojslovné pomenovania ako ekvivalenty slovenských VP s tromi komponentmi

Výsledky a diskusia: Analýza B (analýza excerpovaných prekladateľských riešení)

Faux amis predstavujú osobitnú skupinu termínov, ide o pomenovania latinsko-románskeho alebo gréckeho pôvodu, ktoré sa v prijímajúcich jazykoch konceptualizovali v rámci rozdielnych mentálnych schém.

P – AJ	„Falošný priateľ“ v SJ	P - SJ
provision	*provízia	obstaranie, poskytnutie
promotion	*promócia	propagácia (v marketingu), povýšenie (v oblasti ľudských zdrojov)
premium	*prémia	poistné
plan	*plán	program (v poisťovníctve)

Tabuľka 5: Slovenské ekvivalenty zdanlivo zrozumiteľných internacionalizmov (cf Zelenayová, online).

Použitie metafory v konceptualizácii anglického termínu predstavuje prekladateľský problém; v excerpovanom korpuse prekladateľských riešení sme sa stretli s nasledujúcimi príkladmi a prekladateľskými riešeniami.

P – AJ	Konceptualizácia	SJ	Preklad. riešenie
bear / bull	Denotatívny význam: zvierací druh, cicavec Figuratívny význam: špekulant na burze	špekulant na burze	deskripcia
bed-and-breakfasting	Figuratívny význam: predaj akcií jeden deň a ich nákup nasledujúci deň.	predaj akcii jeden deň a ich nákup nasledujúci deň (kvôli dani)	deskripcia

cash flow	Figuratívny význam: hotovosť je ako tekutá látka, ktorá je v pohybe – „tečie“.	hotovostný tok	kalk
stand-by-credit	Figuratívny význam: kredit „je v pohotovosti“, „čaká“ na využitie.	pohotovostný úver	kalk
human resources	Figuratívny význam: aj zamestnanci sú „zdrojom“, z ktorého pramení zisk.	ľudské zdroje	kalk
red herring	Denotatívny význam: druh sled'a Figuratívny význam: niečo, čo odvracia pozornosť od skutočného problému; zavádzajúca stopa.	červený sled'	kalk
shark repellent	Denotatívny význam: žraločí repellent je nejaký spôsob odvedenia žralokov z daného územia (napr.: magnetický žraločí repellent, elektropozitívne žraločie repellenty, elektrické repellenty a pod.). Figuratívny význam: opatrenia navrhnuté tak, aby odrazili akýkoľvek pokus o nežiaduce prevzatie spoločnosti.	žraločí repellent	kalk
white knight	Figuratívny význam 1 v bežnej lexike: záchranca Figuratívny význam 2 ako ekonomického termínu: osoba alebo spoločnosť, ktorá zachraňuje istú firmu pred pokusom o jej prevzatie tým, že ju kúpi.	biely rytier	kalk

Tabuľka 6: Slovenské ekvivalenty anglických metaforických VP s dvoma komponentmi.

Tmavou farbou vyznačené príklady riešení v tabuľke nepovažujeme za vhodné v situáciách a kontextoch, ak by išlo o ich použitie v komunikácii neoborníkmi v danej oblasti.

Ďalšou špecifickou problémovou oblasťou bola polysémia skratiek a skratkových slov, napr.: skratkové slovo FICO možno nájsť v nasledujúcich významoch: *Fair Isaac Corporation (credit scoring model)*, *Financing Corporation*, *Finance and Controlling*, *Financial Intermediaries and Claims Office (UK)*, *Flight Inspection Central Operations (FAA)*, *Flight Information and Control of Operations (British Airways)*. Prekladateľ zámerne využil „kúzlo nechceného“, homonymum s priezviskom súčasného slovenského premiéra, aby komunikoval konotatívny aj figuratívny význam (Kožariková, 2015), čím veľmi tvorivo a vtipne využil asymetriu medzi slovenčinou a angličtinou.

Pri analýze excerpovaných prekladateľských riešení sme zaznamenali aj prípady preberania termínov do SJ. Ako dôvody preberania termínov (Zelenayová, 2003; Kožariková, 2015) lingvisti uvádzajú neexistujúci ekvivalent v SJ, nutnosť použiť prídlhú deskripciu.

VP	Konceptualizácia, definícia
<i>due dilligence</i>	podrobná analýza spoločnosti, ktorú pre potenciálneho investora vykonáva auditorská firma
<i>repo tender</i>	pôžička zabezpečená spravidla štátnymi cennými papiermi, pri ktorej sa víťaz vyberá na základe najlepšej cenovej ponuky (najlepší úrok); tiež spôsob, akým centrálna banka riadi objem peňazí v obehu).

Tabuľka 7: Príklady prevzatých termínov a ich konceptualizácia.

Je tu nevyhnutné podotknúť, že prijímajúci jazyk je aktívny a prevzatý výraz si prostredníctvom transprocesov² adaptuje v súlade s vlastnými systémovými princípmi. Ako príklad môžu slúžiť aj hybridné tvary, ktoré kombinujú slovenský a anglický výraz (napr.: *retailová klientela*).

V excerpovanom materiáli sme ďalej zaznamenali výskyt paralelných slovenských a anglických termínov.

Uvedené termíny majú vo VJ latinsko-románsky, resp. grécky pôvod, a keďže v slovenčine internacionalizmy tvoria veľkú časť terminológie, uľahčujú týmto výpožičkám cestu do slovenskej lexiky. Ološtiak uvádza ako prednosti internacionálnych termínov ich akonotativnosť (menšia tendencia k vytváraniu nenáležitých konotácií), jednoznačnosť (internacionálne termíny zväčša nemajú neterminologický význam) a interkomprehenziu (zjednodušenie komunikácie na medzinárodnej úrovni) (Ološtiak, v tlači). Ich uprednostnenie v komunikácii pred

² Transfonemizácia, transmorfemizácia, transmorfologizácia, transderivácia, transparadigmatizácia, transsyntagmatizácia, transortografizácia (Ološtiak, 2006).

slovenským termínom môže byť spôsobené viacerými faktormi (Kožariková, 2015), ako sú prestíž, komunikácia s partnermi, ktorí ovládajú angličtinu, a pod.

SJ	AJ
vklad	depozit
kontrakt	zmluva
jednanie	negociácia
ocenenie	apreciácia
trvanie	durácia
znehodnotenie	depreciácia

Tabuľka 8 Príklady paralelných termínov

Záver

Odborné texty vo všeobecnosti predstavujú až 75% písanej a printovej produkcie akéhokoľvek spisovného jazyka (Džuganová, 2009). Porozumenie odborným textom predpokladá pochopenie daného odboru, oblasti poznania, vyžaduje si teda aspoň všeobecný (informovaný) prehľad v danom odbore (Džuganová, 2009). Definície a charakteristiky odborného jazyka sa tak zhodujú v tom, že ho považujú za variant jazyka, ktorý súvisí s vymedzenou oblasťou poznania, skúmania, vedného odboru alebo technickej oblasti. Odborný jazyk funguje ako prostriedok komunikácie medzi odborníkmi v danej oblasti, možno ho vlastne považovať za súbor jazykových prostriedkov, ktoré sa viažu na istú špecifickú oblasť ľudskej činnosti a sú typické pre istý štýl komunikácie. Fungovanie odborného jazyka si vynútila spoločenská potreba – schopnosť adekvátne komunikovať vo vedeckej, technickej a hospodárskej oblasti. Základnou charakteristickou črtou odborného jazyka je používanie termínov.

Terminologické jednotky sú multidimenzionálne, sú to štruktúry poznania, jazykové jednotky a zároveň komunikačné jednotky; preto podľa Cabré[ovej] by mali obsahovať koncept, termín a situačné komponenty (Cabré, 2003, s. 182). Termín teda predstavuje špecifickú lexikálnu jednotku, prvok istého systému, jazykové vyjadrenie pojmu, inými slovami predstavuje konceptualizovanú špecifickú skúsenosť. Termín (Đuricová, 2009) ako špecifický jazykový znak nevzniká postupne historicky, jeho význam sa nekoncepuje na základe bežného poznania, ale na základe cieľavedomého poznávania a bádania, jeho obsah je určený definíciou, je definovaný pojmom. Termín predstavuje istú skúsenostnú kategóriu a súbor termínov z istej oblasti poznania potom vytvára systém – mentálny rámec, kognitívno-štruktúrny aparát, ktorého súčasťou sú indexované slová, tie sú s ním prepojené a používajú sa pre porozumenie (Fillmore, 1985). V mentálnom rámci sú termíny navzájom prepojené takým spôsobom, že ak chceme porozumieť jednému z nich, musíme porozumieť celému systému a oboznámenie sa s jedným termínom nám otvára cestu k ďalším termínom v danom systéme. Prostredníctvom lingvistického materiálu, termínov hovoriaci odkazuje na konkrétny mentálny rámec, termíny ho u percipienta evokujú, percipient na základe toho interpretuje konceptualizovaný význam v príslušnom jazykovom stvárnení (spolu s ním aj gramatické a syntaktické vlastnosti termínu). Termíny fungujú aj v rámci mentálneho skriptu, ktorý predstavuje štruktúru vedomostí označujúcej sled udalostí alebo ako prototypy reprezentujúce pomerne veľký výsek kultúry istej jazykovej komunity, na pozadí ktorého je význam termínu definovaný a chápaný. Pri pochopení obsahu pojmu je zároveň dôležitá perspektíva, z ktorej je pojem konceptualizovaný (Fillmore, 1985). Napríklad v mentálnom rámci obchodnej transakcie je základnou úvahou predpoklad, že význam istých termínov finančnej transakcie môžeme pochopiť, ak vieme, ako taká transakcia prebieha. Nasledujúce dve tabuľky (podľa Aitchison[ovej], 2012, s. 137) ilustrujú mentálnu schému transakcie *'buy – sell'*; *'predať/predávať – kupovať/kúpiť'* z perspektívy kupujúceho aj predávajúceho a ďalšia tabuľka analogicky ilustruje mentálnu schému *'borrow – lend'*; *'požičať/požičiavať – požičať si/požičiavať si'* rovnako z oboch perspektív.

BUYER KUPUJÚCI	buy, bought, bought (kupovať, kúpiť)	GOODS (tovar)	(SELLER; predávajúci) from od	(PRICE; cena) for za
SELLER PREDÁVAJÚCI	sell (predať, predávať)	GOODS (tovar)	(BUYER; kupujúci) to (bez predložky)	(PRICE; cena) for za

Tabuľka 9: Mentálna schéma transakcie *buy – sell* (Aitchison[ová], 2012, s. 137)

Borrow (požičať si)	object (predmet)	(borrower; požičiavajúci si) from od
Lend (požičať)	object (predmet)	(lender; požičiavajúci) to (bez predložky)

Tabuľka 10 Mentálna schéma transakcie *borrow – lend; požičať a požičať si*

Systém termínov danej oblasti, terminológia podľa odborníkov predstavuje 5 – 10% odborného textu (Newmark, 1988). Termíny tvoria časť lexiky, ktorá sa vyznačuje presnosťou, konceptuálnosťou a jednoznačnosťou (Džuganová, 2009), zároveň je to časť lexiky, ktorá sa na základe spolupráce lingvistov a odborníkov v danej oblasti dá na základe odborných textových korpusov zozbierať, vedome usporiadať aj regulovať (*Slovenská terminologická databáza*). J. Furdík (1990) podrobne sformuloval nasledujúce požiadavky na vlastnosti termínov: pojmovosť, presnosť, jednoznačnosť (nie je to isté ako jednovýznamovosť), neutrálnosť, ustálenosť, krátkosť (v slovenčine), ústrojnosť (v súlade s normami spisovného jazyka).

Súčasťou prekladateľskej kompetencie pri práci s odborným textom a odbornou terminológiou má byť schopnosť pochopiť konceptualizáciu termínu, perspektívu z ktorej sa konceptualizácia realizuje, schopnosť vedieť identifikovať použitie kultúrnej či historicky podmienenej metafory, zvoliť vhodnú konceptualizáciu v CJ (ak je potrebné, tak v súlade s odborníkmi v danej oblasti) a náležité morfematické vyjadrenie podľa požiadaviek kladených na vlastnosti slovenských termínov (Furdík 1990). Jedným z problémov prekladu do slovenčiny je otázka, ktorý termín je treba uprednostniť motivovaný alebo nemotivovaný. Furdík (1990) uvádza, že pomer motivovaných a nemotivovaných slov v slovnej zásobe slovenčiny je 65 : 35. Dôvody pre uprednostnenie motivovaného termínu (Masár, 1991) nachádzame v tradícii, ako aj praktických potrebách (prispieva to k systémovosti terminológie, k vytváraniu pojmo-terminologických systémov vedných disciplín).

ZOZNAM LITERATÚRY

- AITCHISON, J. 2012. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Wiley – Blackwell. Fourth Edition. 9th Chapter: Word Webs (99 – 112).
- CABRÉ-CASTELLVI, M. T. 2003. *Theories of Terminology. Their description, prescription and explanation*, John Benjamins Publishing Company, 9(2), 2003, s. 163 – 199.
- DŽUGANOVÁ, D. 2009. Jazyková poradňa Slov. rozhlasu. Dostupné na: <http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/2002/3/ks2002-3.pdf>
- ĎURICOVÁ, A. 2003. Niekoľko poznámok k termínom a ich vlastnostiam In: *Národní knihovna knihovnická revue*. Roč. 14, č. 4, s. 233-235. Dostupné na: <http://full.nkp.cz/nkkr/Nkkr0304/0304233.html>
- FILLMORE, C. J. Frames and the Semantics od Understanding. Dostupné na: <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/framesand85.pdf>
- FURDÍK, J. 1990. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika. 135 s.
- JESENSKÁ, P. 2007. *Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EU s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači*. Banská Bystrica: UMB.
- KAČMÁROVÁ, A. 2001. Angličtina versus slovenčina: interferencia – kolokabilita – kolokácie. In: *Teória a prax v súčasnej anglistike a germanistike*. Prešov: FHPV, s. 10 – 16.
- KOŽARIKOVÁ, H. 2015. *Preberanie a adaptácia anglickej finančnej terminológie v slovenskom kontexte*. (nepublikovaná dizertačná práca)
- MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: SAV.
- NEWMARK, P. 1988. *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- OLOŠTIAK, M. 2001. Jazykový systém a cudzie antroponymá v slovenčine. In: *Jazykovedný časopis*. Roč. 52, č. 2, s. 81 – 97.

OLOŠTIAK, M. 2006. *Jazykovoštruktúrny a komunikačno-pragmatický status vlastného mena. (Adaptácia anglických proprií v slovenčine)*. Prešov: PU v Prešove.

ZELÉNAYOVÁ, A. 2003. Ateliéry odborného prekladu – príprava prekladateľov pre hospodársku prax 39 – 46. In: *Odborný preklad 1. Ekonómia*. Budmerice 24. – 25. október 2003.

Odborná terminológia. Dostupné na: <http://www.msecurities.sk/odborna-terminologia/>

Slovenská terminologická databáza. Dostupná na:

<http://data.juls.savba.sk/std/Viac%20o%20terminol%C3%B3gii%20a%20terminologick%C3%BDch%20ot%C3%A1zkach>

Kontakt

Doc. PhDr. Magdaléna Bilá, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút anglistiky a amerikanistiky

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

Slovenská republika

Email: magduska_bila@yahoo.com

**NOT JUST FOR SUPPORT:
FITTING UNIVERSITY LANGUAGE COURSES TO BUSINESS NEEDS**

TROY B. WIWCZAROSKI

Abstract

Soft skills not only help individuals thrive at work and become assets to their employers, but they can also improve their abilities to enhance their careers. What workshops targeting the development of such skills have in common is the understanding that the prerequisite for being considered employable at the contracting company and, therefore, being able to be developed further professionally in soft skills, is a working knowledge of business English. In view of the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to reposition ourselves in our university curricula and ask business to support us.

Keywords: *Employability, L2 teaching, curricula, Business English, competencies*

Introduction

Businesses spend an average 300 euros per employee to attend two-day workshops in the development of so-called soft skills, in such areas as business communication, public speaking, international negotiation, assertive communication or intercultural communication. A growing number of job advertisements are targeting individuals with such capabilities. Almost half (43 %) of all listings on Randstad’s website include the term communication, with equally almost half (48%) of all listings on the Randstad Financial & Professional website including references to excellent communication and listening skills. 97% of employers queried by Randstad regarded soft skills as important to their current business success, with more than half ranking them as more important than academic qualifications. Recent research by the Development Economics group estimated that soft skills are worth £88bn per year to businesses. Soft skills not only help individuals thrive at work and become assets to their employers, but they can also improve their abilities to enhance their careers. What such workshops have in common is the understanding that the prerequisite for being considered employable at the contracting company and, therefore, being able to be developed further professionally in soft skills, is a working knowledge of business English. In view of the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to reposition ourselves in our university curricula and ask business to support us. However, in order to do so, we must meet business needs in a targeted manner. This discussion will serve as the focus of my contribution.

The heart of the matter

Below is a graphic illustrating the most common problem of ensuring high calibre English knowledge among employees, affecting companies outside of English-speaking countries, worldwide:



Reactions by polled non-native speaking employees to the requirement to exclusively speak English at work. At all times: Source: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english/ar/1>

The reactions closely mirror those of many of our students in Hungary, even at economic faculties, to the challenge of learning advanced English skills.

We live and work in what is known as the Digital Age. In other words, many of the activities that inform, shape and make our modern lives have simply become impossible without computer skills. Modern companies would be unthinkable without digital technologies. Globalization is also nothing new. In fact, international trade has been around since Neolithic times, a fact to which countless archeological finds attest. Throughout time, as now, the use of foreign languages was indispensable for ensuring one's livelihood – if not one's survival. In today's Europe, HR managers, headhunting companies and managers from across business sectors are telling us in education what many of us have long known: the job search for the graduates of today and tomorrow will be harder than ever without those graduates possessing solid IT and foreign language skills. (Grosse, 2004; Swaffar, Urlaub, 2014) Even our students realize this, but oddly often lack the courage and/or the disposition to actually pursue the honing of these essential skill sets. While Europe's digital economy is growing seven times faster than any other sector (Munkaerőpiac, 2014), the lack of IT skills in job applicants is leaving vacant posts unfilled across the continent. (Eurostat, September 2015). In Hungary, we see this as well. Whether in the capitol of Budapest, in Debrecen, Pécs, Győr, Szeged, Miskolc or Székesfehérvár – wherever one looks in a city of any notable size - the IT sector is developing dynamically, huge business centers are being built to house companies active in IT-related sectors and seeking to employ thousands, and yet, the lack of the critical competencies of IT skills and foreign language skills prevents many job applicants from making it to the first round of interviews. Where is higher education and why have the statistics released by such companies about their inability to fill open positions gone unheard?

For any employer or employee in a role requiring business communication with foreign partners, customers or even suppliers, the ability to communicate clearly and convincingly in English is a necessity. Obviously, time is money and miscommunication can be an expensive error. Moreover, and even more onerous for the businessman or woman, there is the weight of the first impression on one's ability to win over new business contacts. The importance of a proper first impression cannot be understated; potential investors, purchasers or clients meeting new business partners who are suffering with difficulties expressing themselves in English – and this includes problems such as being unable to use proper vocabulary, misleading grammar mistakes and speaking with an accent which hinders easy understanding – will be viewed as being less reliable partners than self-confident English communicators with a good command of the jargon of the economic sector in which business is being conducted.

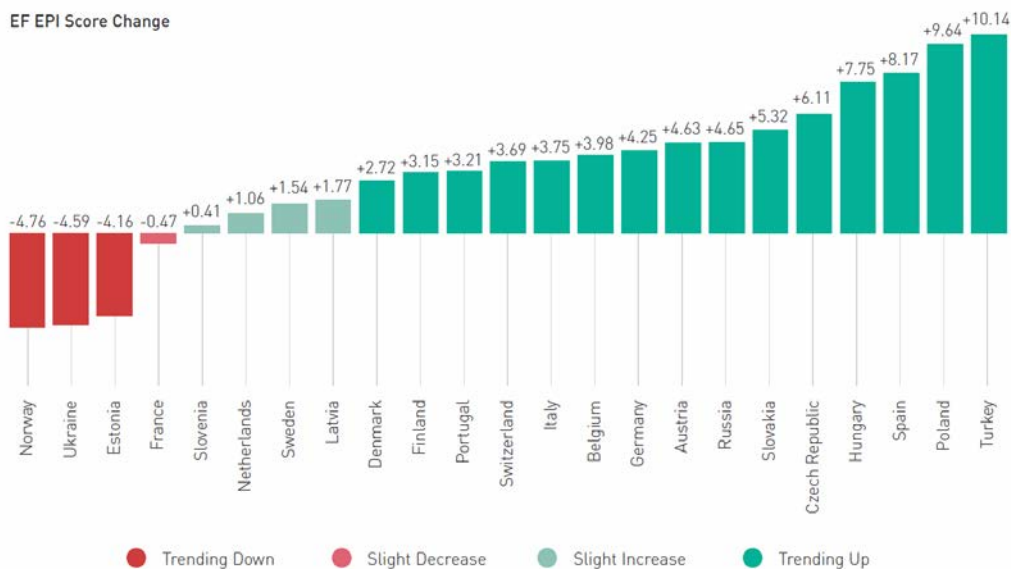
In Hungary, which I can speak for, foreign language skills not only remain far behind the averages for Europe, but for Central and Eastern Europe as a whole. The 2012 Eurobarometer survey revealed that one in five Hungarians is able to have any conversation in English with 40% of those prepared for only the most rudimentary situations, such as understanding if a customer wants coffee or tea. Moreover, only 12% of the Hungarian population could understand English language news – whether from TV or a newspaper. In contrast, the populations of every other Member State joining the EU in 2004 have higher percentages of their citizens able to communicate in English. As the best example, Slovenia boasts an admirable 59%.

The Eurobarometer figures show that this is only a problem of the older generation of Hungarians, as even pupils and students are severely lacking in English language skills. Only one in four of Hungarians aged 15-34 speaks "good" English. This dismal result does not bode well for the future of business, much less for job prospects for these youths. This problem is even more striking when comparing Hungary to its neighbors: except for the Czech Republic, every country shows a higher proportion of young English speakers, with 32% in Romania and Poland. However, just under one-third is hardly a good performance, either. While the younger generation is clearly behind its – still – underperforming regional competition for jobs on the EU market, the crisis in English language learning is even more abysmal for middle-aged Hungarians. Because it is exactly this generation of citizens who make up the majority of the workforce, one might expect that companies have looked after their employees' language skills, in order to remain competitive. Unfortunately, this is definitely not the case. The Eurobarometer figures reveal only 11% of those aged 35 – 54 possess a higher than basic level (B1) of English, while only a shocking 3% of those over 55 even reach B1 level.

Now, under the present government, there has been some signs of change: the latest survey by Education First (EF) published in 2014 indicates that Hungary's English proficiency index (EPI) measuring the level of English language skills increased by 15% between 2007 and 2013, at least among those who filled out the online test of the global language school network. But even with this improvement, Hungary still ranks only 6th among the eight Central European EU members surveyed. In comparison, the Czech Republic and Slovakia had somewhat lower scores.

L2 education at colleges and universities offers a unique opportunity to prepare future employees in a range of competencies, all within a single classroom and subject environment. It should be noted here that any competency is more than simply what one understands to be knowledge and skills. Rather, a competency encompasses one's ability to live up to complex demands by utilizing and activating a set of known/learned resources (i.e. skills and attitudes) in a specific context. Seen within the context of communication, as only one example, one's ability to communicate effectively is a competency that may require an individual's knowledge of a specific (L2) language, even requiring

the simultaneous use of applied IT skills, as well as one’s attitudes towards those with whom communication is taking place (i.e., the application of interpersonal or even intercultural communication skills).



Source: EF EPI English Proficiency Index. 2014, p. 20. www.ef.com/epi.

This raises the question of what the difference between a competency and a skill is. In short, seen within today’s economy, which emphasizes employee flexibility, there is practically no difference. The concept of what a skill may be has changed from the definition of a skill as, e. g. the technical knowledge and skills required by a particular job or occupation, to an understanding that includes a variety of wide-ranging – as well as personal – aptitudes and attitudes. Within communication, a competency is viewed as a necessity for entry to and staying in the job market. This ability is neither determined by level of education, nor type of work. Defined, communication may be understood as an effective use of spoken and written (foreign) language skills in variously demanding situations. Indeed, communication is an essential tool for functioning appropriately in society, in an educational setting, in a workplace or even in doing business with an administrative office or in doing one’s shopping. In other words, communication involves our actually participating in effective dialogue with others.

In today’s European job market, communication skills are seen as crucial to the success of the growing service sector. Communication manifests in both the ability of a worker to interact with customers and how they communicate with their fellow employees from other areas of the same company, i. e. what is known as the internal customer. In the service sector, communication and L2 competencies may even take precedence over technical qualifications in hiring of new staff. This is because service sector work requires more than just technical skills, but effective social skills – forcing workers to look and sound right. In other words, the worker in the service sector is a professional communicator first, and then e. g. an IT expert, a salesperson or a hotel receptionist.

Should a job applicant not possess the right communication competencies, especially as related to the job sector skills required to actually carry out job-specific tasks, then this lack may have direct and negative economic consequences for the company deciding to hire him/her. Although communication skills are equally vital to the effective operation within knowledge-based manufacturing enterprises, whether in various automotive industries, telecommunications industries or the travel industry, employers face the problem that, while such skills are of ever-increasing importance in the workplace, the so-called “soft” skills are more difficult to train. Applied skills in foreign and especially special purpose languages, i. e. public speaking, negotiating, assertive communication, customer care and communication, as well as intercultural communication, all involve intensive, expensive and rigorous training over time.

Individual employees simply need to be able to engage with others on their own. Furthermore, they will invariably encounter people from a range of backgrounds, depending on the company and sector they work in, so it is also imperative that they are able to interact in heterogeneous groups. At many multinational companies, group work is indeed the preferred option utilized for the development of oral communication, problem-solving, leadership training, assigning responsibility and decision-making.

Just this spring, the website *Jobline* published that research shows that less than 10% of IT sector posts can be filled without solid foreign language skills. Knowledge of two foreign languages or proficiency in so-called smaller European languages are a tremendous advantage. The site further reports that without knowledge of foreign languages and computer skills, the ability of graduates from across the higher education curriculum to find full time employment will be even more difficult than ever from next year, with companies now willing to import new workers or relocate current employees from other countries, if necessary. *"I often meet general idea of our candidate that the candidate is aware of how important IT skills and knowledge of foreign languages, yet still reflecting on how you can cut them in learning"*, reports Dobar Attila, executive director of the labor mediation and temporary employment group *Job Kft.*

How are universities to respond? English language learning at Hungarian colleges and universities is largely focused on the requirement that students in the majority of degree programs pass one of a total of 22 accredited, formal, foreign language examinations, in order to receive a diploma at the close of their studies. Currently, some 50,000 university graduates cannot get their diplomas due to their lacking language exams certificates. Equally unfortunate, the test-focused system of foreign language teaching means that students are often taught to pass a specific test, but otherwise left to their own devices when it comes a student needing to determine whether he/she actually possesses hireable foreign language proficiency in their chosen field. ESP courses exist, but these are not always available to students in a manner that is degree-specific. Moreover, many ESP courses are, as mentioned, test-focused in nature.

Indeed, the methods of foreign language testing in use at any time tend to reflect the view of a foreign language and the way it is understood as being used at that time. However, this view is still seen through a prism of devising and running a testing program, which inherently means that a potential corpus of necessary vocabulary and expressions must be pared down to small portions of content. What from the huge range of 'Englishes' is considered to be worth actually being tested and the kind of task or item type chosen as a means of testing are all highly subjective choices made by the test item writer. The problem is that otherwise excellent English teachers used to write test items do not often possess any actual knowledge of real world English competency requirements for any particular job sector. In other words, the tests the Hungarian students are taking do not necessarily reflect the needs of the job market.

How did this happen? As we know, communicative language testing evolved out of a shift in language teaching/learning theory and methodology, away from a predominantly structural focus, towards one that emphasized the importance of language in use. Numerous textbook series were published with just this subheading - language in use. Language departments worldwide jumped on board and their intentions were good. However, no running dialogue has been established with domestic commerce and industry to check the applicability of the English being taught to students for the jobs they were to seek.

Presently, the Common European Framework of Reference for Languages contains a model of language ability. Essentially, this model may be understood as being a European policy statement defining communicative competence: communicative competence (sociolinguistic, linguistic, pragmatic) is a form of general competence that leads to language activity (interaction, production, reception, mediation) using tasks, texts and strategies in four principal domains (public, occupational, educational, personal) in which arise situations, consisting of locations, containing organizations that structure interaction, persons with definite roles, objects (animate and inanimate) that constitute an environment, events that take place in it, and operations that are performed (compare Chapter 4, Common European Framework document).

Authenticity is a criterion which, by definition, requires continual updating. The notion of authenticity is not new in language teaching theory and methodology. Since the late 1970s, the notion of authenticity has been extensively researched, in order to devise a principled approach to using authentic documents and texts in both the teaching and testing of language skills. Widdowson (1978) and Bachman (1990) conceptualize authenticity as existing at two levels, the situational level and the interactional level:

Situational authenticity refers to the degree to which the test method characteristics of a language task reflect the characteristics of a real life situation where the language will be used; in other words, the extent to which the task is an accurate representation of some language activity which occurs naturally in everyday life. In designing a situationally authentic task, it is necessary first to identify the critical features that define the task in the target language use domain. It is then possible to design test tasks which have these critical features.

Interactional authenticity denotes the interface between test task and test taker; it entails test writers and developers utilizing texts, situational contexts and tasks which simulate 'real life', without attempting to replicate life exactly; it also means the attempt to use situations and tasks which are likely to be familiar and relevant to the intended test taker at the given level, and it clarifies the purpose for carrying out a particular task, together with the intended audience, by providing appropriate contextualization and make clear the criterion for success in completing the task.

When selecting texts and designing items to accompany them, it is therefore important to give some thought to whether the tasks are situationally authentic and whether the processes candidates are being asked to think through and then perform on the basis of the selected texts represent the kinds of processes that actually reflect what will be expected from them later in their careers.

Nonetheless, the discussion is still only focused on testing. Below, I will now focus on what needs to be considered instead, if education is to supply the job market with suitable candidates with relevant English language competencies:

From a job seeker's point of view, the following problems are common and require action by schools, colleges and universities:

- schools do not prepare students for working in / with foreign languages;
- those who earn their language exams at a younger age are either not motivated to maintain their language knowledge or even shut out of language education altogether, leaving them to forget the foreign language long before they actually need to use it in their careers;
- Hungarian language exams are not accepted by foreign educational institutes and employers;
- employers have no sources to get relevant information about the applicants' language skills;
- most headhunters do not have professionals to evaluate language skills properly.

From the employer's point of view, the following problems are common and require action by schools, colleges and universities:

- job portals, Europass and EURES do not contain up-to-date, electronic language portfolios on applicants;
- language exams obtained years ago give irrelevant info about applicants' actual language skills at the time of application;
- headhunters use pre-filtration techniques that are not always reliable and professional;
- too much time is wasted on first round job interviews, which a proper database could remedy;
- deficiencies in employees' language knowledge may lead to significant business losses;
- employee language knowledge has to be developed from the companies' own resources.

In response to all these needs, together with colleagues, I will be active in the launch of a new format to better link foreign language education and labour market demands. Recently created is a new online platform to give both potential employers and job candidates the opportunity to

- upload and create CVs just like on social network sites,
- get job offers requiring foreign language knowledge,
- answer job ads and offers,
- sit for certified M-ELBA® business language placement tests, min. twice a year in various languages,
- make M-ELBA® video interviews generated by the system and give future employers an insight into one's language knowledge,
- participate in M-ELBA® online job interviews, conducted in the target language.

Employers will be able to

- access the database,
- search in the database in minimum 2 languages (CVs, portfolios, references, certificates, job experience),
- use the opportunity to advertise jobs requiring high level language knowledge or unique languages,
- access video language interviews of those registered in the database,
- use the opportunity to invite applicants for online job interviews, either using own questions or database questions, in various languages,
- access recorded interviews in real time or any time after download.

What does this new database mean for educators? Specifically, the ever-expanding database will offer real time feedback on the English language requirements of the sectors of the job market, on the performance of their graduates and those from other national educational institutes. English language competencies will be tested via an actual formal job interview process, which may be reviewed and used to adjust teaching materials, language test materials and test questions and types. Authentic, English language communication abilities of job seekers will be available, reflecting these candidates' public speaking, professional communication, intercultural communication and special purpose language usage abilities, together providing a more realistic understanding of the all-round English language abilities of students entering the job market. Results can be used to build bridges to employers – locally, regionally and nationally – and these bridges can then be used to further enhance and improve teaching materials, both to ensure accredited language examination success and the more important success of having our graduates being hired at companies offering competitive salaries.

In closing, in view of the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to reposition ourselves in our university curricula and ask business to support us. However, in order to do so, we must meet business needs in a targeted manner. While there have been improvements in the levels of English language knowledge in Central Europe, there is still much to do to ensure that this knowledge is relevant and applicable in real life. The new platform mentioned above is one step in the right direction. What remains to be seen is whether this tool may be truly utilized to construct a mutually beneficial information exchange network to promote skills development to assist Central European economies to grow. Soft skills, such as foreign language skills, not only help individuals thrive at work and become assets to their employers, but they can also improve abilities to enhance careers, while saving businesses money. Targeting the development of English language skills means understanding how ESP proficiency is a true prerequisite for being considered employable at any serious company seeking to function in an international business environment. A working knowledge of business 'Englishes' in each of our students requires consistent, hard work from educators. The rewards, however, are limitless.

Bibliography

- BACHMAN, L. F., PALMER, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M., SWAIN, M. 1981. A theoretical framework for communicative competence. In: PALMER, A. S., GROOT, P. J., TROSPER, S. A. (eds) *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, DC: TESOL.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521 80313 6.
- GROSSE, C. U. 2004. *The Competitive Advantage of Foreign Languages and Cultural Knowledge*. *Modern Language Journal* IX/2004, N. 3, p 351 – 373.
- EF EPI English Proficiency Index. 2014. EF Education First Ltd. www.ef.com/epi.
- EUROSTAT. 2 September 2015. *Job vacancy trends*. Accessed 27 September 2015. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Job_vacancy_trends.
- Jobline.hu. 16 December 2014. *Ki talál munkát jövőre?* http://www.piacprofit.hu/kkv_cegblog/piac/ki-talal-munkat-jovore/.
- NEELEY, T. 2012. *Global Business Speaks English*. *Harvard Business Review*. May 2012 Issue. Accessed 1 September 2015. <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english/ar/1>.
- Randstad Financial & Professional Website*. Accessed 14 September 2015. <https://www.randstad.co.uk/financial-professional/>.
- SWAFFAR J., URLAUB, P. (eds.) 2014. *Transforming Postsecondary Foreign Language Teaching in the United States*. Springer Science+Business Media, Dordrecht.
- WIDDOWSON, H. G. 1978. *Language Teaching as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Contact

Dr. Troy B. Wiwczarowski
Debrecen University
Faculty of Economic Sciences
Department of Foreign Language Business Communication
Böszörményi u. 138, Debrecen
Hungary

SPRACHE – KULTUR – POLITIK

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstract

Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, die Beziehungen zwischen Sprache und Politik aus unterschiedlichen Blickwinkeln näher zu beleuchten. Er beschreibt die charakteristischen Merkmale der politischen Sprache, und des Sprachhandels im öffentlichen Diskurs. Es geht dabei auch um den Hinweis auf die Politolinguistik, die die Phänomene der Sprache in der Politik linguistisch, interkulturell und interdisziplinär analysiert. Sehr oft spricht man dabei von einer typisch ausgerichteter Lexik in der politischen Sprache, die auch „Schlagwörter“, „Fahnenwörter“ oder „brisante Wörter“ genannt wird.

Schlüsselwörter: politische Sprache, Politolinguistik, öffentliche Rede, Kultur, Interkulturalität, Sprachloyalität, Schlagwörter

Abstract

This scientific paper focuses on the interdependence between language and politics. Language interaction refers to a discourse in the political public sphere under specific social conditions, i.e. prior to elections, in public, in parliament, in the media, or in various institutions. It pertains to the political discourse applied in public encounters. The language of politics is the main focus of polito-linguistics. Its fundamentals, objectives and methods are explained in this scientific paper.

Key words: political discourse, language in politics, speech, culture, intercultural communication, buzzwords

Einführung – Problemaufriss

Noch nie wussten wir so viel über die Sprache wie heute: Die Sprachen der Menschheit sind weitgehend erfasst, sie sind nach ihrer Abstammung zu Sprachfamilien zusammengefasst, ihre Struktur und Eigenschaften kompariert und die sog. Kultursprachen (Weltsprachen) bis in die kleinsten Phänomene analysiert und beschrieben. Wir wissen – was sich im Gehirn beim Sprechen abspielt; wie Kinder ihre Muttersprache erwerben; können viel zur Entstehung der Sprachen sagen; wie Menschen „sprachhandeln“ usw.

In unserem Beitrag haben wir uns zum Ziel gesetzt, die Korrelation zwischen Sprache und Politik näher zu beleuchten. Denn ohne Kenntnis dieser Kontexte können auch die sprachlichen Veränderungen und das sprachliche Verhalten der letzten Jahre nicht angemessen analysiert werden. Der Beitrag beschäftigt sich weiter mit den charakteristischen Merkmalen der politischen Sprache und mit ihrer linguistischen Beschreibung. Dieser Fragenkomplex hängt auch mit dem Problem der Sprachpolitik, Sprachloyalität und Sprachattraktivität zusammen, denn mangelnde Sprachloyalität beträchtigt maßgeblich die Attraktivität einer Sprache. Und dann stellt man sich bezüglich der deutschen Sprache Fragen wie z. B.:

- Warum noch Deutsch lernen?
- Wie kann man vom Deutschen leben?
- Welche Zukunft hat die deutsche Sprache?
- Welche Aufgaben hat die Sprachkritik?
- Hängt sie auch mit der politischen Sprache zusammen?
- Welche Beziehungen bestehen zwischen Sprache – Kultur – Politik?
- Welche Bedeutung hat die Interkulturalitätsforschung für die Germanistik?

Sprache in der Politik – politische Sprache – Politolinguistik

Zweifellos hat sich das Wissen über die Sprachen vervielfacht, seitdem es professionelle Sprachforschung gibt (in Deutschland ab dem 18. Jh./19. Jh. mit der Entstehung der deutschen Sprachwissenschaft bzw. Germanistik durch Jacob Grimm und andere Linguisten). Dennoch: Je mehr wir über die Sprachen wissen, desto schwieriger scheint es, die simple Frage plausibel zu beantworten, was Sprache ist. Es gibt zahlreiche ungelöste und umstrittene Fragen, die die Sprachwissenschaft der Gegenwart versucht zu beantworten und zu erklären, etwa:

- Ist Sprache kommunikativ?
- Ist sie lautlich?
- Ist sie etwas Kulturelles oder etwas Natürliches?
- In welchen Bereichen spielt sie eine ausschlaggebende Rolle? In der Politik, Medien, Diplomatie, Linguistik?
- Ist sie ein „Organ“ oder „Instinkt“?

- Wie steht es genau um das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen?
- Ist es gut oder schlecht, dass es so viele verschiedene Sprachen gibt? (vgl. Adamcová 2005; Graefen/Liedke, 2008).

Mit der oben genannten Problematik befasst sich u. a. eine relativ junge Wissenschaft – die Politolinguistik, die sich als Teil der deskriptiven Linguistik versteht. Es ist ein gesellschaftlich relevantes und spannendes Teilgebiet der Linguistik, das sich zur Aufgabe gemacht hat, sprachliche Phänomene zu beschreiben und zu erklären, die mit der Sprache in der Politik zusammenhängen (Niehr 2014). Zu den Analyseobjekten der Politolinguistik gehört in erster Linie der politische Wortschatz (als Ausdruck der Ideologie, der Meinungen), der politische Diskurs sowie alle Texte, in denen sich politisches Sprachhandeln vollzieht. In diesen Texten kommt außer dem allgemeinen Interaktionsvokabular auch das Ideologievokabular vor, das auffällige Wörter (auch „Schlagwörter“ oder „Fahnenwörter“ genannt) enthält. Es entstand bereits am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jh. ein Forschungszweig, der auch heute aktuell ist: die **Schlagwortforschung**. „*Sie versucht, die mit den politischen Ausdrücken verbundenen Bedeutungskomponenten detailliert und differenziert zu analysieren*“ (Niehr, 2014:64). Schließlich beschäftigt sich die aktuelle Politolinguistik ausführlich auch mit Sprachstrategien, die in bestimmten konkreten kommunikativen Situationen verwendet werden, z.B. im Parlament, in den Medien und in der Öffentlichkeit. Im Vordergrund der Bemühungen steht aber vor allem die Analyse politischer Lexik.

Die zentrale Frage des Beitrags lautet aber, in welcher Beziehung die Sprache und Politik stehen und wie und inwieweit sich diese zwei Bereiche gegenseitig beeinflussen. Sprachliches Interagieren im politischen Raum bedeutet nämlich öffentliches Agieren unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen, z. B. vor den Wahlen in der Öffentlichkeit, im Parlament vor den Abgeordneten, in den Medien, bei Stammtischgesprächen, in verschiedenen öffentlichen Institutionen usw. Es ist die typische Sprache, die von Politikern und Instanzen der Politik zur Kommunikation im öffentlichen Raum verwendet wird. Es handelt sich um eine Sprache in typischen politischen Praktiken. Die Politiker und ihre Sprache ist an die Medien gebunden: deswegen hat die politische Sprache unterschiedliche **mediale Formen**, z.B.

- a) elektronische Marktplätze: Parlament, Interviews, Reden verschiedener Art (auch in schriftlicher Form),
- b) Wahlprogramme.

Ein praktisches Beispiel für die politische Sprache bietet uns die „parlamentarische Rede“. Im Folgenden sollen einige Charakteristika dieser Textsorte linguistisch näher beleuchtet werden.

Die allgemeine **politische Rede** (z. B. Minister-Reden) hat mehrere wichtige Phasen, Schritten, Momente:

a) Einführungsphase:

Diese Phase ist eine vorsichtige Annäherung ans Publikum, wie z.B. der gefühlsvolle Satz - *Ich möchte das Wort ergreifen*. Das bedeutet ja nichts, er redet ja schon. Ähnlich vorsichtig klingt der Satz - *Könnten Sie mir zuhören?* Oft beginnt eine Rede mit einem Appell: *Gehen wir ans Werk!*

b) Übergangsphase:

In dieser Phase will der Redner auf etwas hinweisen, die Entscheidungsträger (Kanzlerin, Premierminister, Präsident) zu etwas veranlassen, etwas überdenken. Ein Paradesatz:

„*Das Umweltministerium hat es für seine Pflicht gehalten, zu handeln*“ statt zu sagen – „*Wir sollen es nicht tun, es ist zu teuer*“.

In einem solchen Falle verwendet man eine distanzierte Sprache („*man sollte es überdenken...*“), weil man die Verantwortung auf andere verschieben will.

c) Modalisierende Phase:

Diese Phase charakterisiert eine politische Unsicherheit, wobei man die Konsequenzen nicht voraussehen kann, z.B. „*Wenn man dem Gedanken der Aufnahme einiger weniger Häftlinge überhaupt näher treten will, ist ein Verfahren einzuhalten.*“ (Es handelt sich z.B. um die mögliche Aufnahme von Guantanamo-Häftlingen aus Kuba, die als Terroristen seitens der USA dort jahrelang festgehalten werden).

a) Fixieren von Gedanken und Argumenten:

Für diese Phase ist eine extrem verdichtete Fachsprache charakteristisch, weil es sich hier um eine unbedingte Einhaltung der gesellschaftlichen Regeln handelt und man bei den Sprachbenutzern Angst und Pflichtbewusstheit hervorrufen will:

„*Alle Vorgänge von außerordentlicher oder schwerwiegender Bedeutung sind auf dem Dienstweg an das Finanzministerium weiterzureichen. In Extremfällen steht den Interessenten der Sachverständigenbeirat zur Verfügung.*“

b) Abschließende Gedanken, Erwägungen:

Hier geht es um Aufforderungen, denen zu folgen ist und die Mut machen sollen, die Masse überzeugen sollen. Angela Merkel zur Flüchtlingswelle unlängst:

„Also nichts wie an das Werk!“ „Gehen wir in diesem Sinne ans Werk!“ „Gehen wir ans Werk, es ist ein großes Werk!“ „Wir schaffen das!“ (Spiegel 3.9.2015).

Sprache und ihre Phänomenalität in der menschlichen Gesellschaft – auch in der Politik?

Sprache kann man von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus untersuchen, analysieren, beschreiben, erklären, darstellen, exemplifizieren usw. Auch existieren zahlreiche Definitionen von Sprache, abhängig davon, welches linguistische Teilgebiet sie zu welchem Zeitpunkt charakterisiert bzw. mit welcher Intention und in welcher Situation sie gebraucht wird. Die Sprache wird auch unter dem zeitlichen, räumlichen, sozialen und systematischen Aspekt behandelt. Zu den modernen Auffassungen von Sprache gehören auch die sog. „**Vier Dias der deutschen Sprache**“, die die Sprache näher charakterisieren. Die germanistische Linguistik weist damit auf die Einteilung der Linguistik hin – in theoretische und angewandte Linguistik. Die **diastratische** Charakteristik beschreibt die Sprache nach der sozialen Schicht, wobei es sich hauptsächlich um die Soziolekte und ihre charakteristischen Merkmale handelt. Dabei werden der Beruf, das Alter und das Geschlecht der Sprachbenutzer in Betracht gezogen. Die **diatopische** Charakteristik der Sprache betrifft ihre geographische (regionale) Gebundenheit, die durch besondere Lexik und Aussprache (Prosodie) dargestellt wird. Bei der **diaphasischen** Charakteristik der Sprache handelt es sich um ihren typischen Stil und um die Situation, in der sie gebraucht wird (familiär, offiziell, öffentlich, in den Medien usw.). **Diachronisch** heißt, dass man die Sprache unter historischen Gesichtspunkten analysiert und betrachtet und ihre Entwicklung innerhalb der Sprachstufen beschreibt.

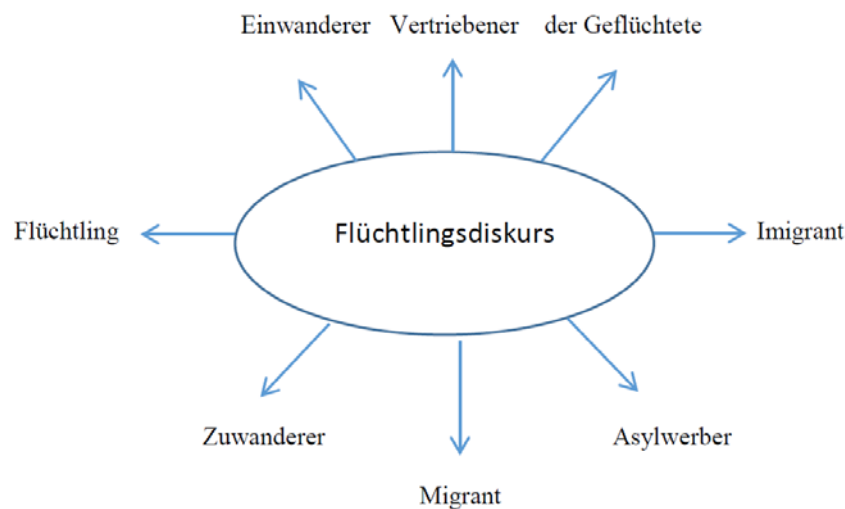
Einer der schwierigsten Bereiche, die die Linguistik untersucht, ist die Diversität der sprachlichen Zeichen und die geistige Verschiedenheit der Sprachen. Wer die Sprache als eine mit artikulierten Lauten vollzogene kognitiv-kommunikative Technik bezeichnet, wird hinzufügen, dass die Menschen dies auf jeweils ganz verschiedene Art und Weise tun. Damit ist gemeint, dass sich die Sprache bei jedem Individuum anders anhört und anders klingt. Gemeint ist die Verschiedenheit der Wörter und Sätze selbst, ihre kulturelle Diversität. Die Menschen produzieren verschiedene Laut- und Wortfolgen ja nicht aufgrund natürlicher Differenzen, sondern weil sie verschiedenen Gemeinschaften angehören und in diesen Sprachen gelernt haben. Sprache erscheint dann in der Mehrzahl als Pluralität verschiedener historischer Sprachen.

Für die Linguistik stellen außer der einfachen Beschreibung des Alltagsgebrauchs der Sprache auch wissenschaftliche Sprachen (und Fachsprachen) zu den Organisations- und Funktionsprinzipien der Sprachfähigkeit eine große Herausforderung dar. Trotz einer Tradition im Bemühen um ein Verständnis der menschlichen Denkvorgänge gibt es auch heute noch eine hohe Anzahl von Fragen, die offen und zu lösen sind. Zu diesen offenen und strittigen Fragen der Linguistik gehören unter anderem:

- Vieldeutigkeit des Begriffs „Sprache“
- Wie ist Sprache entstanden?
- Erscheinungsformen der Sprache
- Wie verändern sich bestimmte Sprachen im Laufe der Zeit, z. B. das Deutsche?
- Wie sind verschiedene Sprachen miteinander verwandt?
- Wie sind Sprachen aufgebaut? Welche Strukturen weisen sie auf?
- Welches Wissen hat ein Sprecher/Hörer von seiner Muttersprache?
- Wie wird das Sprachwissen erworben?
- Was sind Sprachkompetenzen (kommunikative, interkulturelle, mediale u. a.)?
- Wie wird Sprache in konkreten Situationen verwendet?
- Welche Regeln/Normen bestimmen das Funktionieren der Sprachen?

Und ergänzend könnte man die gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte der **germanistischen Linguistik** hinzufügen, etwa die Rechtschreibreform, die Genderfragen, Sprachkritik, Sprachattraktivität und Sprachloyalität, Sprachkultur und Sprachpurismus, die Fremdwortproblematik. Diese Liste könnte erweitert werden, um die Globalfrage „Was ist Sprache“ zu beantworten, weil sie viel zu komplex ist und in ihrer Mannigfaltigkeit und Vielschichtigkeit wissenschaftlich unterschiedlich erfasst werden kann.

Bekannt ist die Tatsache, dass die Linguistik versucht (und versuchen muss), auf alle aktuellen Fragen und Probleme der menschlichen Gesellschaft und ihren Angehörigen zu reagieren. Wir sind auf der Welt alle längst interkulturell und transkulturell verbunden, daher ist es nicht verwunderlich, dass die Linguistik auch auf die politischen Zustände (die ja unser Leben erheblich beeinflussen) reagiert. Ein konkretes Beispiel aus der gegenwärtigen Migrantenwelle, die ganz Europa bewegt. Im Bereich der Politolinguistik sind zum Thema „Migrantenwelle“ zahlreiche Synonyme entstanden, die das praktische Leben gebracht hat, um dieses Problem zu handhaben:



Diese Neubildungen haben eine interessante Geschichte: In den 1950er Jahren kamen 13 Millionen deutsche Flüchtlinge aus den osteuropäischen Ländern nach Deutschland. Sie wurden meistens verspottet, abwertend betrachtet, weil sie eine andere Sprache, andere Gewohnheiten hatten (z.B. trugen sie Kopftücher). In den 1960er Jahren waren es türkische Zuwanderer, die nach Deutschland geholt wurden. Viele von ihnen haben das deutsche Rechtssystem missbraucht, indem sie ihre ganzen vielköpfige Familien allmählich nach Deutschland holten (und tun dies bis heute). In den 1980er Jahren waren es Ausländer aus den Ostblockstaaten, in denen ein traumatisierendes kommunistisches Regime herrschte. Sie nannten sich „Vertriebene“, aber ihre Bezeichnung „Asylant“ wurde von Deutschen mit Negation konnotiert. In den 1990er Jahren kamen Wirtschaftsflüchtlinge („Scheinasylanten“) aus verschiedenen Ländern Europas (auch aus der Slowakei nach Deutschland). Damals nahm die CDU und auch die SPD zum ersten Mal die Asyldebatte auf, indem man eine Eindämmung des Flüchtlingsstroms verlangte: Zum ersten Mal kam eine deutliche rassistische und ausländerfeindliche Atmosphäre in Deutschland auf. Es kommt zu einer „Flut-Metaphorik“ im Flüchtlingsdiskurs in Deutschland in den Jahren 1986-1991) und „die aufstauende Ablehnung in der Bevölkerung führt zu gewaltsamen Eruptionen“, berichtet der Spiegel (1.2.2016). Die Ausländer fluteten vor allem aus Osteuropa nach Deutschland und das Wort „Flüchtling“ wurde negativ benutzt. Diese negative Konnotation wird durch das deutsche Suffix *-ing* hervorgerufen, wie etwa *Eindringling*, *Weichling*. Diese Wörter sind problematisch auch aus einem anderen Grund – sie werden pejorativ gebraucht und hängen mit der sog. „**political correctness**“ zusammen; sie werden in der Linguistik auch als „**brisante Wörter**“ bezeichnet, wie z.B. *Führer*, *Neger*, *Nutze*, *Aborigine*, *Kopftuchmädchen*, *digitale Demenz*, *Willkommenskultur*. Solche Wörter werden in der linguistischen Terminologie auch „**Schlagwörter**“ (Wanczek, 2010; Niehr, 2014) genannt, wobei es sich um kontroverse Begriffe handelt, die einen schlechten Ruf haben und zu den verbalen Waffen gereiht werden. Sie gehören zu den Phänomenen der politischen Rede, mit deren Hilfe man die Sprachbenutzer auch manipulieren kann. Heute ist „Asylant“ ein allgemein gebräuchliches Wort, immerhin entstand es als eine Alternative zu „Flüchtling“. Das Wort ist kompositionsfreudig, zahlreiche Neubildungen entstanden aus dem Grundlexem „Asylant“: *Asylbewerberleistungsgesetz*, *Asyldester*, *Asylbegehrender*, *Asylbewerber*. Das Wort „Migrant“ hat sich als politisch korrekter Ausdruck zum Wort „Asylant“ durchgesetzt. Es ist eine neutrale Bezeichnung und bedeutet, dass Menschen freiwillig ihre Heimat verlassen. Meistens handelt es sich um Asylanten aus den Krisenregionen (Syrien, Irak, Afghanistan). Deutschland plant z.B. für das Jahr 2016 zusätzlich 6 Milliarden EUR für die Migranten auszugeben, um die Migrantenwelle bewältigen zu können. Wie es in ganz Europa weitergeht in den nächsten Jahren, werden wir abwarten müssen.

Ausblick

Es ist allgemein bekannt, dass in Zeiten der Globalisierung die Sprachen und die interpersonelle Kommunikation immer mehr ins Zentrum des Interesses rücken. Durch ihre Leistung, eine Kommunikation zwischen mehreren Partnern zu ermöglichen, wird die Sprache immer als wichtigstes Kommunikationsmittel angesehen. Klar ist, dass Sprache nie isoliert betrachtet werden darf, sondern im Verhältnis zu Politik und Kultur steht. Politische Prozesse und politische Reden werden dementsprechend auch in der Zukunft als sprachlich konstituierte politische Kommunikationsprozesse gesehen und erforscht.

Literatur:

- ADAMCOVÁ, L. 2001. *Moderne Linguistik*. Wien: Praesens.
- AMMON, U. 2004. Standardvarietäten des Deutschen: Einheitssprache und nationale Varietäten. In: MORALDO, S. M., SOFFRITTI, M. (Hg.). *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom: Garocci, S. 33 – 49.
- BARSELD, D. 2003. *Der politische Redestil in Deutschland*. ([http://www. Rheton.sbg.ac.at/](http://www.Rheton.sbg.ac.at/))
- BURKHARDT, A. 1996. Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung. In: KLEIN, J., DIEKMANN-SHENKE, H. (Hrsg.): *Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation*. Berlin: De Gruyter.
- BURKHARDT, A. 2002. Politische Sprache. Ansätze und Methoden ihrer Analyse und Kritik. In: *Streitfall Sprache. Sprachkritik als angewandte Linguistik?* Bremen.
- BURKHARDT, A. 2003. *Das Parlament und seine Sprache. Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- GIRNTH, H. 2002. *Sprache und Sprachverwendung in der Politik*. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- GRAEFEN, G.; LIEDKE, M. 2008. *Germanistische Sprachwissenschaft*. Tübingen: A. Francke.
- GREULE, A. 2000. Sprachloyalität – Sprachkultur – Sprachattraktivität. Warum noch Deutsch lernen? In: WOLFF, A., TANZER, H. (Hg.). *Sprache – Kultur – Politik*. Materialien DaF. Regensburg, Heft 53, S. 82 – 92.
- FÖLDES, C., WEILAND, M. 2009. Blickwinkel und Methoden einer integrativen Kulturforschung: Aktuelle Perspektiven interkultureller Philosophie als Grundlagenwissenschaft. In: *Eruditio-Educatio*. Komárno, Heft 3, S. 5 – 34.
- HUMBOLDT, A. 1836. *Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und sein Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- MORALDO, S. M., SOFFRITTI, M. 2014. *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Roma: Carocci.
- NIEHR, T. 2014. *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht. <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/fluechtlinge-koennten-den-staat-bis-2017-rund-50-milliarden-euro-kosten-a-1074985.html> (3. 9. 2015; 1. 2. 2016).
- STICKEL, G. 2014. Das heutige Deutsch: Tendenzen und Wertungen. In: MORALDO, S. M., SOFFRITTI, M. (Hg.) *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Roma: Carocci, S. 11 – 33.
- WANCZEK, C. 2010. *Lexikologie*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.

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

Tento príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0347/15 Parlamentný jazyk v koncepte štiepných línií.

POLITICAL COMMUNICATION AND DISCOURSE

SILVIA ADAMCOVÁ

Abstrakt

V súčasnosti sa zameriava lingvistický výskum na interdisciplinárne oblasti, v ktorých sa jazyk spája s kultúrou, politikou a pôsobením médií na jazyk. Dôležitú úlohu v tomto procese zohráva interkultúrna komunikácia a interkultúrny pohľad na oblasti medzinárodných vzťahov a politiky. Najmarkantnejšími zmenami prechádzajú v súčasnosti oblasti moderných komunikačných technológií a v oblasti médií. Dôležitými aktérmi sú v mediálnej komunikácii politici a jazyk, ktorý na verejnosti i v médiách používajú. Často si ho totiž prispôbujú na svoje pragmatické ciele, čo v praxi znamená, že chcú vo svojich politických diskusiách ovplyvniť svojich voličov a presvedčať ich o svojich ideách. Príspevok je venovaný lingvistickej analýze politickej komunikácii a jej fenoménom, ako aj politickému diskurzu. Táto téma sa teší veľkej obľube v kruhoch nemeckých a angloamerických lingvistov.

KLúčové slová: *politický diskurz, presvedčanie, demokracia, konštruktívny spor*

Abstract

The linguistic inquiry today is heavily focused on interdisciplinary field where the language is connected with culture, politics and media. Intercultural communication, international relations and politics play the main role in this process. The biggest changes in modern times were made by IT technologies and media. Principal role in communication are taken by politicians and the language they use in the media and in the public. Many times they adapt it for their pragmatic intentions, which basically means that in their political speech or discussions they want to influence their voters to agree with their ideologies. This paper is focused on a linguistic analysis of the political communication and its elements, as well as political discourse.

Key words: *political discourse, persuasion, democracy, constructive controversy*

Introduction

Political discourse is a linguistic field that analyzes, describes and reflects on the matter of political communication. Politicians and diplomats are group of people who are being appointed, elected and paid for their political activities. They often participate in communicative events, such as meetings, public speaking, rallies, elections or political gatherings. In preparing for these events it is crucial for any public speaker to focus on their audience. This indicates that it is important how the information or speech is given and the choice of vocabulary, stylistic figures, linguistic tools, metaphors are very relevant. These linguistic features are all part of political communication. Political communication includes not only verbal and written statements, but also visual statements, such as hair, dress, logo design and other elements of communication which compose a political "image" or identity.

Political Discourse

In order to study political discourse we have to pay attention to the definition of politics. There are many ways to define politics, therefore the whole field of political science is dedicated to it. Depending on the studies in political discourse science, politics includes not only political events, settings, actions, actors, discourse, but also processes, political systems (such as democracy, dictatorship), political ideologies (like capitalism, socialism) and political relations (such as power, oppression, equality). In all these cases political actors are involved in social, economic and cultural relations.

Political discourse can be specified in terms of intentions of the political actors to influence the political environment. These intentions incorporate according to Mc Nair (1995)

1. All forms of communication undertaken by politicians and other political actors for the purpose of achieving specific objectives.
2. Communication addressed to these actors by non-politicians such as voters and newspaper columnists.
3. Communication about these actors and their activities, as contained in news reports, editorials, and other forms of media discussion of politics.

According to Merriam Webster's Dictionary discourse is the use of words to exchange thoughts and ideas or a long talk (or piece of writing) about a subject. Political discourse can be therefore understood as the formal exchange of political views and is intended to involve all citizens in making certain decisions, persuade others and present the

course of action that would be most effective in solving a problem. For a goal – directed groups of people, making a decision is the main step of problem – solving process. After defining a problem and weighing the advantages and disadvantages of different courses of action a decision is made as to which course is the most desirable to implement and to be as effective as possible. The major characteristics of effective decisions in democracy according to D. W. Johnson and T. Johnson (2000) are:

1. The decision is of high quality, reflecting the best reasoned judgment of the citizens.
2. The process of making the decision increases the commitment of all citizens to (a) implement the decision (whether they agree with it or not) and (b) the democratic process.
3. The process of making the decision increases the cohesiveness of the society.
4. The rights of the political minority (those who disagree with the decision) are protected until the issue is reopened in the next election.
5. The decision-making and problem-solving capabilities of the democracy are enhanced, or at least not lessened.

It can be expected that there will be a clash of opposing propositions within political discourse, which would increase citizens' understanding of the issue or a problem and the quality of their collective decision making. Within political discourse each proposed course of action should be:

- A) strongly advocated
- B) receive a complete and fair hearing
- C) be critically analyzed to reveal its strengths and weaknesses (see: Johnson et al., 2000:4).

Political discourse is essential to democracy. Reasonable decisions may be impossible to make unless political discourse occurs and elections can be conducted. However there are dangers when political discussions become destructive persuasions. They exist when misleading, superficial or irrelevant information is presented that decreases citizens' understanding of the issue, results in an absence of thoughtful consideration and decreases citizen participation in the political process. Discourses can be replaced by other means of persuasion, such as using deceit through information, ignoring important issues, positioning, pandering to voters and focusing on the candidates through imagery and slogans. By focusing attention on the candidates rather than the issues, such persuasive procedures are usually unhelpful in clarifying which course of action society should adapt. In addition negative procedures can undermine tolerance in discouraging others from presenting opposing propositions, undermine trust in the political system and the overall positive interdependence that holds society together.

One of the main functions of political discourse is to promote high – quality decision – making reflecting people's best reasoned judgement. Constructive controversy is a process when ideas, information, conclusions, theories and opinions of one individual are incompatible with those of another, and the two aim to find an agreement. It is aimed at enhancing high quality decision making. In order to make a reasonable decision constructive controversy may be implemented.

The second function is to increase people's commitment to implement the decision and to participate in the future. Political discourse is aimed at improving the cohesiveness of democracy. It is based on the premise that the rights of the political minority will be safe and protected until the decision is made. Constructive controversy promotes positive attitudes, advocates opposing positions, creates atmosphere in which the protection of minority rights is valued. Engaging in political discourse will increase the ability of individuals to make decisions more elegantly in the future. Participation in constructive controversy will increase skills and experience of all participants.

When studying political discourse our attention should be as well directed on the phenomenon in the process by which political action is realized and conducted: political actors. Political actors are individuals who aim through organizational and institutional means to influence the decision – making process. They pursue this course of action by attaining political power, in the government or other political institutions and assemblies, through which different ideologies and policies can be implemented. Because political actors can influence the decision making process of citizens, the question of the values of political actors is important.

Conclusion

The way the people perceive language is the foundation of our social and political system. In this perception, language plays a crucial role, because political action is prepared, influenced and accompanied by language and communication. The studies of political communication and discourse are trying to explain the relationship between the use of language and the importance of perception. If this trend continues we will have a better understanding of language as a source of power and its cultural, social and ideological importance.

References

CHILTON, P., SCHAFFNER, C. 1997. Discourse and Politics. In: van DIJK, T. A. (ed.). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. vol. 2: Discourse as Social Interaction. Sage: London, pp. 206 – 230.

- CLARK, H. H. 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GEIS, M. L. 1987. *The language of politics*. New York: Springer.
- GEISON, G. L. 1983. *Professions and professional ideologies in America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, F. 2000. *Joining Together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn&Bacon.
- LAKOFF, G. 2002. *Moral Politics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LEHTONEN, J. 1994. Cultural stereotypes and intercultural communication. In: *The dynamics of language process*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 173 – 182.
- McNAIR, B. 1995. *An Introduction to political communication*. London: Routledge.
- Van DIJK, T. A. 1998. *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage.

Kontakt

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

Tento príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0347/15 Parlamentný jazyk v koncepte štiepných línií.

PRECEDENTNÉ FENOMÉNY AKO PREDMET VÝSKUMU POLITICKEJ LINGVISTIKY

IRINA DULEBOVÁ

Abstrakt

Precedentné fenomény sú jednotky s osobitými jazykovými a etnokultúrnymi hodnotami, sú to špecifické spôsoby vnímania sveta daným etnikom, jazykové kódy etnokultúry. Estetická hodnota a dobrá zrozumiteľnosť pre nositeľov jazyka robia ich obzvlášť prítlačivými pre moderný politický diskurz, v ktorom sa využívajú stále aktívnejšie so zámerom upútať pozornosť recipienta, zdôrazniť podstatu informácie a prehľbiť jej emocionálny vplyv. Politickí lingvisti v procese analýzy precedentných fenoménov najčastejšie upriamujú pozornosť na precedentné mená a výrazy, dosť často rozoberajú aj zámer používania precedentných situácií. Najväčšiu pozornosť upriamujú pritom na súčasné aktualizácie precedentných fenoménov a ich funkcie v konkrétnom texte.

Kľúčové slová: precedentný fenomén, politický diskurz, politická lingvistika

Summary

Precedential phenomena are units that represent specific language and ethno cultural values. They do represent language codes of culture of a given ethnic group, including the way the group perceives the universe. Their esthetical dimension and intelligibility for the members of the given ethnic group who speak the same language make them very attractive for political discourse, in which they are being applied ever more frequently with the aim to attract recipient's attention, highlight the substance of presented information as well as to deepen its emotional impacts. In the analysis of political discourse, researchers in the field focus their attention on precedential names and expressions, including the intention, which is beyond their application in specific precedential situations. The main attention within the contemporary research is paid to the current posting of precedential phenomena, including their functions in a particular text.

Keywords: precedential phenomenon, political discourse, political linguistics

Systémovejšia analýza vývoja politickej lingvistiky ako vedy, aj jej súčasný stav vo svete dáva možnosť konštatovať, že „politická lingvistika je dnes aktívne sa rozvíjajúcim vedeckým interdisciplinárnym smerom, ktorý sa zaoberá výskumom využívania jazykových zdrojov ako prostriedku zápasu o politickú moc a manipuláciu spoločenským vedomím, a jej hlavným cieľom je analýza rôznorodých vzťahov medzi jazykom, myslením a politickou komunikáciou, subjektmi politického života a politickým stavom spoločnosti“ (Dulebová, 2011, s.4). Prudký rozvoj politickej lingvistiky má v súčasnosti svoje sociálne opodstatnenie, veď „ešte začiatkom 20. storočia veľké množstvo obyvateľstva nemalo ani volebné právo a bolo iba pasívnym objektom politických opatrení vládnucich tried. V súčasnosti sa do politického života zapája v rôznych podobách veľké množstvo občanov a teoreticky každý má možnosť byť jej aktívnym subjektom. Už len ten fakt, že politika sa stala hlavnou témou všetkých spravodajských žánrov, hovorí o jej mieste v našom živote. Tento komunikačný fenomén spôsobuje, že politika sa stala významným predmetom záujmu humanitných vied, a čo je príznačné, čoraz viac je v centre záujmu filológov. V uvedenom kontexte je preto prirodzené, že politická lingvistika sa formuje ako jeden z filologických odborov s výrazným interdisciplinárnym smerovaním“ (Sipko, 2011, s. 1).

Pohľad na výskum v oblasti politickej lingvistiky ako na výskum interdisciplinárneho charakteru by mohol nabádať vedcov viacerých humanitných a sociálnych odborov ku kreatívnej spolupráci v otázkach všestranného skúmania takého zložitého fenoménu, akým je súčasný politický diskurz. „Prechod od skúmania systému jazyka k jeho používaniu rozširuje priestor lingvistického poznávania do takej miery, že jazykoveda musí až dramaticky meniť svoj pohľad na vlastné poslanie vo vedeckom uchopovaní sveta, v jeho opise a výklade“ (Orgoňová, Dolník, 2010, s. 5). Analyzovať diskurz nie je úplne to isté ako analyzovať jazyk, hoci jazyková analýza je pri analýze diskurzu nepochybne kľúčovou zložkou (Melušová, 2014, s. 92). Diskurz je textom realizovaným v konkrétnej komunikačnej situácii, ktorá je navyše podmienená množstvom sociálnych, lingvokultúrnych a iných významných extralingvistických faktorov (Štefančík, 2014, s. 253), ktoré sa už dnes tradične zohľadňujú vo väčšine jazykových výskumov. Nedá sa preto pri interpretácii politického diskurzu ako celku obmedziť len na jazykovú interpretáciu, inak jeho podstata a cieľ zostanú nepochopené (Stradiotová, 2014, s. 103). Správne chápanie politického diskurzu predpokladá hlavne uvedomenie si jeho pozadia, očakávaní autora a poslucháčov, utajovanej motivácie, obľúbených námetov a logických postupov príznačných pre konkrétne obdobie. S utajovanou motiváciou (v snahe manipulovať recipientom) a obľúbenými námetmi používanými na tento účel aj bezprostredne súvisí výskum intertextuálneho pozadia politických textov, a teda precedentných fenoménov, vytvárajúcich dané intertextuálne pozadie.

Precedentné fenomény sú jednotky s osobitými nielen jazykovými, ale aj etnokultúrnymi hodnotami, sú to špecifické spôsoby jazykovej prezentácie vnímania sveta daným etnikom, jazykové kódy etnokultúry. Práve ich okamžitá rozpoznateľnosť, celistvosť, ustálenosť, logická završenosť, dobrá zrozumiteľnosť pre väčšinu nositeľov jazyka a estetická hodnota ich robia obzvlášť prítlačlivými pre moderný politický diskurz, ktorý ich využíva stále aktívnejšie so zámerom upútať pozornosť, zdôrazniť podstatu informácie a prehĺbiť jej emocionálny vplyv na recipienta. Politickí lingvisti v procese analýzy precedentných fenoménov najčastejšie upriamujú pozornosť na precedentné mená a výrazy, dosť často rozoberajú aj zámer a opodstatnenosť používania precedentných situácií, menej často sa však venujú analýze precedentných textov.

V danej problematike je dôležité aj pochopenie sféry pôsobenia konkrétnych precedentných fenoménov. Podľa klasifikácie V. Krasnychovej existujú fenomény *социально-прецедентные* (**sociálno-precedentné**, dobre známe členovi určitého sociálneho zoskupenia, napr. profesijného, náboženského, generačného), *национально-прецедентные* (**národno-precedentné**, známe každému predstaviteľovi daného lingvokultúrneho spoločenstva) a *универсально-прецедентные* (**univerzálno-precedentné**) ktoré (hypoteticky) sú známe každému homo sapiens a sú súčasťou univerzálneho kognitívneho priestoru ľudstva (Krasnychová, 1998, s. 96). J. Prochorov dopĺňa danú systematizáciu o *автопрецедентный уровень* (Prochorov, 2004, s. 148), zodpovedajúci individuálnemu vnímaniu sveta jazykovou osobnosťou (языковой личностью), ktorý sa zakladá na neopakovateľných, osobných skúsenostiach. V politickom (a mediálnom) diskurze sa samozrejme využívajú prevažne fenomény **národno-precedentné** a **univerzálno-precedentné**.

Pri používaní precedentných fenoménov v politickom diskurze ide o apeláciu na kulturologické, historické a literárne vedomosti adresáta. V. Kostomarov už pred pol storočím, v čase, keď jav hypertrofovanej intertextuality v politickom a mediálnom diskurze ešte nebol taký výrazný vysvetľoval fenomén používania alúzie tým, že niekedy „stačí, aby sa predmety a pojmy nepomenovávali precízne a presne, ale len naznačovali“ (Kostomarov, 1971). Alúzia (nepriamy odkaz na iný text alebo realitu) ktorá akoby nepriamo napovedá recipientovi smer chápania textu, podsúva jeho hodnotenie a implicitne ovplyvňuje formovanie vzťahu k vypovedanému. Avšak persuzívna funkcia precedentných fenoménov v politickom diskurze samozrejme nemá vždy povahu iba implicitnú, ale občas aj explicitnú, niekedy ide o jav eufemizácie (*Станиславский уж давно бы сказал свое знаменитое..., показывать лебединое озеро*), ale inokedy aj dysfemizácie (*командовать распадом буду я, Лугандон и Донбассе – лицо русского мира, мильон терзаний, дубина власти, выковырять со дна канализации, мамаево побоище, кровавое воскресенье*).

V procese skúmania politického diskurzu ako objektu politickej lingvistiky sa preto pozornosť ruských odborníkov často upriamuje na skúmanie problematiky jeho intertextuality, a to v prvom rade precedentných jazykových fenoménov a komunikačných, pragmatických zámerov ich používania v politickom diskurze. Precedentné situácie, výrazy a precedentné mená v kontexte politického diskurzu vnímajú politickí lingvisti ako argumentáciu v minimálnej možnej podobe, a hlavným cieľom používania precedentných fenoménov je snaha emočne ovplyvniť diváka, z čoho logicky vyplýva apelácia nie na vecné pojmy, ale na obrazy s cieľom urobiť dojem na adresáta prostredníctvom určitých asociácií, ukotvených v kognitívnej báze národa a vo vedomí takmer každého nositeľa jazyka.

Podľa našich niekoľkoročných pozorovaní ruského a slovenského politického diskurzu pri apelácii k recipientovi rôznorodému z hľadiska vzdelania a sociálneho zázemia sa viac používajú precedentné fenomény pochádzajúce z populárnych filmov, piesní, animovaných rozprávok, športu, televíznych relácií, mien politikov, reklám, hesiel a klíšé socialistického obdobia (t. j. jazykové soviety). Keď sa ale predpokladá, že adresátom bude publikum/čitateľ s vyšším vzdelaním, intelektuálne orientovaný, viac sa využívajú precedentné fenomény literárneho a historického pôvodu, nevynímajúc zložitú historickú a literárnu alúziu, reminiscencie a jazykové hry, ktoré sa opierajú o reálne menej známe širším vrstvám nositeľov danej lingvokultúry.

Keď zhrnieme naše pozorovanie rozsiahlych ruských výskumov danej problematiky, môžeme konštatovať, že bádatelia v oblasti politickej lingvistiky sa najčastejšie uberajú dvoma smermi: na jednej strane skúmaním funkcie precedentných fenoménov rôznorodého pôvodu (najčastejšie literárneho a historického) v súčasnom politickom diskurze, a na druhej strane skúmaním precedentných fenoménov vytváraných samotným politickým diskurzom tak v synchrónnom, ako aj diachrónnom aspekte (napr. soviety a iných historických ideologem, ako aj výrokov, mien a situácií súčasného politického diskurzu).

Produktívne na diskurzívnu analýzu sú oba smery, aj keď podľa nášho pozorovania výskumov v oblasti politickej lingvistiky je v Rusku rozšírenejšie predsa len prvé smerovanie, ktoré skúma fungovanie precedentných fenoménov ľubovoľného pôvodu v samotnom súčasnom politickom diskurze. Druhým aspektom sa zaoberajú menej, alebo lepšie povedané, menej sa ním zaoberajú lingvisti, prípadne dosť často sa ich záujem pretaví buď do skúmania idiolektov konkrétnych politikov (najčastejšie Putina, Žirinovského, Žuganova) alebo do tzv. popularizačnej (aj politickej) lingvistiky, ktorá je dnes v Rusku mimoriadne rozšírená. Najznámejším príkladom podobného deskriptívneho (aj keď bezpochyby potrebného a zmysluplného) prístupu sú knihy K. Dušenka, ktoré sa v Rusku tešia mimoriadnej obľube a ich produktívny autor obrovským nákladom (okolo 1,8 mil. exemplárov). K najznámejším patria *Русские политические цитаты от Ленина до Ельцина* (*Ruské politické citáty od Lenina až po Jel'cina*), *Жаловые политики не существуют* (*Děševých politikov ne bývaet*), *Жадные мысли наших политиков* (*Žernistyje myslji*).

наших политиков). Posledná zo spomínaných kníh má už 9 reedícií, a aj keď je len výberom citátov a aforizmov súčasných politikov bez sprievodného komentára a odbornej analýzy, je dobrou pomôckou tak pre výskumníkov, ako aj vo vzdelávacom procese, lebo všetky knihy sú vybavené presnými odkazmi na zdroj každého výroku, citátu, aforizmu a navyše majú aj voľne prístupnú internetovú verziu <http://www.litmir.co/br/?b=92105>. Obsahujú množstvo precízne systematizovaných precedenčných výrazov, reflektujúcich nielen súčasný stav ruského politického a občianskeho vedomia, ale aj poukazujúcich na to, ako sa ruský jazykový obraz sveta pretavuje sa do súčasného politického diskurzu.

Vedci, ktorí skúmajú precedenčné výrazy vytvárané politickým diskurzom, sa, samozrejme, najčastejšie obracajú k výrokom významných politických činiteľov, obzvlášť ak títo majú svojský jazykový prejav vybočujúci zo štandardu „učesaných“ politických prejavov. V Amerike a v Rusku sú rozšírené výskumy „bushizmov“ a „putinizmov“, ktoré sa uverejňujú aj ako samostatné publikácie. Putinove *мочить в сортирах* (vo význame zabíjať, argot), *мухи отдельно, котлеты отдельно* (oddeľovať podstatne od nepodstatného, žarg.), *деревянный макинтош* (úmrtie, truhla, doslovne *drevená rovnosata*, vojenský slang), *схватить за одно место* (zneškodniť, doslovne *chytiť za pohlavný úd*, žarg.), *сопли жевать* (prejavovať nerozhodnosť, doslovne *žuť sopel*, argot), *прекратить истерику* (*prestáť hysterčiť*), *замучаетесь пыль глотать* (*prestane vás baviť hltáť prach*, vo význame neprekonateľné prekážky, ktoré vás po čase prestanú baviť, žarg.) sú nemenej známe ako Bushove *Белый дом – он белый, теряем человеческие жертвы, работа у меня такая – думать дальше своего носа, человек и рыба могут сосуществовать мирно, Господь вас любит, и я вас люблю, и вы можете положиться на нас обоих*. Viacerí odborníci v oblasti politickej lingvistiky však podčiarkujú, že medzi Putinovým a Bushovým spôsobom vyjadrovania existuje veľký rozdiel: zatiaľ čo Bush niekedy jednoducho hovorí nezmyselné veci, Putin sa vždy vyjadruje logicky, ale používa pritom množstvo žargonizmov, ba až argotizmov, čo ho značne odlišuje od ostatných politických činiteľov svetového formátu. Žiaľbohu, týmto udáva tón aj celému súčasnému politickému diskurzu v Rusku, legitimizujú subštandardnú lexiku, zdôrazňujú menej vzdelanú, sociálne slabšiu a sčasti aj marginálnu časť ruskej spoločnosti, v snahe týmto prízemným spôsobom vyjadrovania vyvolať dojem hodnotovej, orientačnej a spoločenskej blízkosti, plne zapadajúcej do diskurzívnej stratégie *свой – своим* (myslím ako vy, vyjadrujem sa ako vy). Podľa odborníčky z Inštitútu ruského jazyka Ruskej akadémie vied N. Rozanovovej prezidentove výroky „formujú novú frazeológiu“ a menia význam predtým zaužívaných slov a výrazov, napríklad štylisticky neutrálne sloveso *мочить* začínajú ľudia prednostne vnímať v jeho prenesenom (argotickom) význame *zabiť*.

Podľa názoru guru a zakladateľa súčasnej ruskej politickej lingvistiky Čudinova sa politické texty „často tvoria a vnímajú ako *своjrázný dialóg s inými textami, a my vidíme pred sebou množstvo alúzií, citátov, historických odkazov, reminiscencií*“ (Чудинов, 2008, s. 114). Teda inými slovami, vidíme množstvo precedenčných fenoménov, ktoré sú najvýraznejším prejavom intertextuálnej povahy súčasného politického diskurzu. Podrobnejšie sa fungovaním precedenčných fenoménov v politickom diskurze zaoberajú významní ruskí odborníci v oblasti politickej lingvistiky Krasnychová, Gudkov, Zacharenková, Bagajevová, Nachimovová, Vorošilovová, Poľakovová, ktorí uverejňujú svoje práce prevažne na stránkach vedeckého časopisu *Политическая лингвистика* (*Politická lingvistika*). Tento uznávaný (v oblasti politickej lingvistiky) ruský vedecký časopis vychádza už od roku 2007 najmenej 4-krát za rok. Je dostupný aj v internetovej verzii na stránke <http://politlinguist.ru/>, kde sa deklaruje, že časopis je adresovaný „filológom, politológom, sociológom, novinárom a politikom“, čo ešte raz potvrdzuje interdisciplinárny charakter daného odboru. Svedčia o tom aj tematické rubriky časopisu: *теория политической лингвистики, политическая коммуникация, язык – политика – культура, язык и право* a pod. Na titulnej stránke sú ako hlavné vedecké zameranie avizované filologické vedy, ako vedľajšie zasa historické vedy a politológia. Pri excerpovaní všetkých 50 čísiel počnúc rokom 2007 sme zistili, že ani jedno z nich sa nezaobíšlo bez analýzy precedenčných fenoménov, a celkovo sme v časopise narátali vyše 140 uverejnených článkov a štúdií, súvisiacich (z rôznych uhlov pohľadu) s výskumom precedenčných fenoménov v politickom diskurze, a to v aspekte prevažne synchronnom, ale aj diachronnom (napr. *Aforizmy в политическом дискурсе F.M. Достоевского* od I. Ružického a pod.).

V procese interpretácie politických textov sa pritom osobitný záujem sústreďuje na otázku fungovania precedenčných fenoménov v politickom diskurze – oveľa viac ako na analýzu precedenčných fenoménov vytvorených politickým diskurzom. Prístupy k tematike sú rôznorodé: *Сúčasná ekonomická kríza в зрkadle precedentности: мýты а realita* (N. Nemirovová), *Hrdinovia наших čias в зрkadle словника а дискурзу* (L. Kravcovová), *Tvorba немецких а rakúских складател'ов в precedentных феноменах русской тлаче* (L. Bykovová), *Sovietske ideology* (K. Kňazev) a iné.

Veľké množstvo článkov je venované aj porovnávaniu fungovania precedenčných fenoménov v rôznych lingvokultúrnych spoločnostiach s ich fungovaním v súčasnom ruskom priestore, napr. *Precedenčné феномены з области литерárnej rozprávky в русских а амерických масмедиách* (S. Jelisejevová), *Тransformácie precedentных феноменов в политическých textoch русских а амерических масмедиí* (J. Orechovová), *Precedenčné менá з области политики в русской а египтскей тлачи* (Darviš Husejní).

Početné výskumy sú venované fungovaniu precedenčných fenoménov v politickom diskurze iných štátov, a to tak v súvislosti s aktuálnymi politickými udalosťami, ako aj v historickom kontexte: *Precedensy з обdobia Napoleona в коммуникачnej pamäti súčasného Francúzsка* (A. Postnikovová), *Obama ako терч precedentности*

v politickej karikatúre USA (S. Tichonovová). Slovenský politický diskurz a slovenská politická lingvistika sú na stránkach časopisu zastúpené tematicky aktuálnymi a bohatými na materiál príspevkami J. Šipka, z ktorých dva posledné plne reflektujú, ako sa v jazyku odráža vyhrotený konflikt Ukrajina – Rusko a reakcia Západu: *Lingvokulturologia protiruských sankcií v slovenskej tlači, alebo ukrajinská kríza pokračuje, a Udalosti na Kryme začiatkom roku 2014 v rusko-slovenských lingvokultúrnych asociáciách*. Dané príspevky ešte raz potvrdzujú ten fakt, že fundovaný odborník v oblasti politickej lingvistiky nemôže byť odborníkom iba na jazykovedu, ale nevyhnutne sa musí dobre orientovať tak v histórii, ako aj v súčasnej politickej situácii, musí tiež vedieť správne usúvzťažniť realie jazykové s realiami politickými, kultúrnymi, sociálnymi a pod.

Niekoľko zaujímavých štúdií bolo špeciálne venovaných precedenčným situáciám v politickom diskurze: *Fungovanie ukrajinizmu Majdan v ruskom politickom a mediálnom diskurze* (T. Poľakovová), *Precedenčné situácie ako politické emblémy* (J. Čumakovová) a pod. *Majdan* v procese diskurzívnej analýzy môžeme vnímať dvojako, aj ako precedenčnú situáciu, ale aj ako precedenčné meno aktualizujúce precedenčnú situáciu (podobných prípadov je veľa, napr. *Титаник, Ходынка, Бородино* a pod.).

Ale bezpochyby najviac štúdií uverejnených v časopise sa zaoberá precedenčnými menami využívanými v politickej komunikácii (čo odzrkadľuje aj celkovú situáciu v politickej lingvistike), pravdepodobne z dôvodu ich najčastejšieho výskytu medzi inými precedenčnými fenoménmi. Nie je to len náš postreh týkajúci sa súčasných preferencií politickej lingvistiky, ale aj konštatovanie viacerých odborníkov. Podľa dlhoročných pozorovaní prof. Šipka „*antroponymá sú najviac používanými precedenčnými fenoménmi v súčasnej publicistike v pozícii jazykových prostriedkov hodnotenia, čo je vcelku prirodzené, nakoľko hodnoty (a antihodnoty) napokon vytvára práve človek*“ (Šipko, 2013, s. 12). Podobne Džanajevová na základe svojho skúmania tvrdí, že v politickom diskurze prevládajú precedenčné mená nad ostatnými precedenčnými fenoménmi (48,2%) (Джанаева, 2008, s. 11). Tento fakt sa vysvetľuje tým, že „precedenčné mená sa jednoduchšie asociujú vo vedomí s určitým etalónom, vzorom správania, stávajú sa symbolmi a nadobúdajú hodnotiaci rozmer“ (Курбакова, 2006, s. 126). Medzi popredné odborníčky ruskej politickej lingvistiky v oblasti výskumu fungovania precedenčných mien v súčasnom politickom diskurze patrí J. Nachimovová, ktorá sa im aj na stránkach spomínaného časopisu venuje z užšieho diskurzívneho hľadiska v množstve článkov: *Historická dynamika precedenčných oným: okazionalizmy, neologizmy, archaizmy, historizmy; Mytologéma Alexander Nevský v súčasnej masovej komunikácii; Precedenčné pole „monarchovia“ v diskurze súčasných masmédií* a pod.

Odborníci v oblasti politickej lingvistiky v Rusku si nekladú za cieľ podať vyčerpávajúci prehľad všetkých možných charakteristík, modifikácií a novotvarov precedenčných fenoménov ruského jazyka a internacionálnych precedenčných fenoménov používaných v ruštine, takýto cieľ by bol nereálny. Podobný systematizačný, deskriptívny, ale aj explanačný prístup by skôr mal byť predmetom záujmu odborníkov z oblasti lingvodidaktiky, lexikografov a pod. Diskurzívna analýza je v otázke používania precedenčných fenoménov najčastejšie zameraná na odhalenie, vysvetlenie a zdôraznenie pragmatického, komunikačného potenciálu ich používania v politickej komunikácii, čo sme sa aj snažili názorne ilustrovať na príkladoch smerov, ktorými sa uberajú vedecké práce publikované v najreprezentatívnejšom časopise v oblasti politickej lingvistiky v dnešnom Rusku. Podľa nášho názoru môžeme vedecké štúdie uverejnené v uvedenom časopise bez obáv považovať za najrelevantnejšiu „reprezentatívnu vzorku“, odzrkadľujúcu celkový stav tejto mladej vedy v Rusku.

Zakladatelia ruskej školy politickej lingvistiky Čudinov a Budajev konštatujú, že dnes je politická lingvistika nielen v ruskom kontexte, ale aj v celosvetovom meradle samostatným vedeckým smerom s vlastnými tradíciami a metodikami, autoritami a vedeckými školami, medzinárodnými vedeckými konferenciami a časopismi, a vyčleňujú hlavné smery jej výskumu: kritická analýza, obsahová analýza (content analysis), rétorická analýza, kognitívny výskum politického diskurzu (Čudinov, Budajev, 2006). V oblasti skúmania zákonitostí fungovania precedenčných fenoménov v politickej komunikácii sú dnes z pohľadu viacerých odborníkov najproduktívnejšie dva posledne spomínané smery.

V politickej lingvistike sa v posledných rokoch zvýšil záujem o analýzu nárastu využívania precedenčných fenoménov v politickej komunikácii s konštatáciou, že v politických textoch sa ich výskyt značne zvýšil v porovnaní s predchádzajúcim obdobím jazykového vývoja. Presýtenosť textov precedenčnými fenoménmi lingvisti spájajú s celkovou demokratizáciou verejného života, absenciou politickej a jazykovej cenzúry, s reštrukturalizáciou systému štýlov ruského jazyka, so zvyšovaním emotívnosti moderného politického diskurzu, s hľadaním „*nových jazykových prostriedkov na zvyšovanie výraznosti a pôsobivosti textov s cieľom upútania čo najväčšej pozornosti recipienta a jeho následného ovplyvňovania a manipulácie*“ (Rizeková, 2010, s.122). Komunikačné úlohy precedenčných fenoménov sa v tomto smere realizujú z rôznych strán. Precedenčné fenomény postavené na základe obrazotvornosti zvyšujú výraznosť textov, lebo ovplyvňujú nie logickú, ale emočnú stránku vnímania. Eufemistický potenciál precedenčných fenoménov spočíva v želaní autora vyhnúť sa presnému a jasnému vyjadreniu vlastného názoru a svojej politickej pozície. Funkcia hodnotenia javu/situácie sa prejavuje v tom, že používanie precedenčných fenoménov si nenárokuje logiku a analýzu obsahu, ale vyjadruje subjektívny vzťah autora pomocou zhutnených stereotypov lingvokultúrneho spoločenstva. Najbežnejším spôsobom manipulácie je totiž formovanie stereotypov. Prostredníctvom nich sa u recipienta tvoria určité normy, hodnoty a vzory, výhodné pre zámer autora (Štefančík,

Nemcová, 2015, s. 92). Populárne precedentné fenomény sú (svojím spôsobom) stereotypom myslenia, ktorý je overený časom a je stereotypom nielen pre jednotlivca, ale pre celý kultúrny/mentálny archetyp určitého národa.

Záujem politickej lingvistiky o princípy a zákonitosti fungovania precedentných fenoménov v politickom diskurze je opodstatnený, pretože prostredníctvom nich sa demonštrujú kultúrne hodnoty súčasnej epochy, ich percepcia a objektivizácia spoločnosťou, mentalita nositeľa lingvokultúry a obraz sveta, zakomponovaný v nacionálnom charaktere. Jedným z najrozšírejších prostriedkov zvyšovania expresivity politického diskurzu je aj transformácia (aktualizácia) precedentných fenoménov, teda úmyselné porušovanie ich sémantickej alebo štruktúrálnej celistvosti, keďže často len metódou „prerobenia“ a adaptácie pôvodného ustáleného spojenia autor textu môže bezprostredne realizovať svoju diskurzívnu stratégiu. K najrozšírejším spôsobom transformácie precedentných výrazov v politickom diskurze dnes patrí substitúcia (zámena) komponentov, dopĺňovanie alebo vynechávanie komponentov a kontaminácia.

Podľa pozorovaní ruských odborníkov sa transformácia precedentných fenoménov najčastejšie realizuje v tituloch článkov. Nasledujúce príklady sú z tlače za posledných päť rokov. Zámena (lexikálna substitúcia): *не в бровь, а в газ/ кому на Руси сидеть хорошо?/ Война и МИД/ Скажите, власти, ведь недаром.../ Все течет, ничего не изменяется/ место кражи изменить нельзя/ ворам все должности покорны/ почём рейтинги для народа? Vynechávanie: а в остальном, прекрасная маркиза.../ администрация президента закрыта. Все ушли на.../ Dopĺňovanie: мёртвые души военкомов/ Переквалифицироваться в политические управдомы/ Вашингтонский обком/ Кесарю-кесарево, а слесарю-слесарево. Kontaminácia: Баба с возу, и волки сыты, Рыба ищет где глубже, а человек – где море по колено/ Дружба дружбой, пока гром не грянет/ Дареному коню кулаками не мажут/ Один в поле – хуже татарина a pod.*

Pridávanie nových reálií k precedentným fenoménom v procese ich aktualizácie formuje nový sociokultúrny fón, ktorého analýza objasňuje systém kultúrnych hodnôt, etablovaný v spoločnosti následkom nového spôsobu myslenia ako výsledku zmeny sociálnej paradigmy (Cingerová, 2015, s. 8). Odborníci prichádzajú k záveru, že systematizácia hodnotovo orientovaných transformovaných (aktualizovaných) precedentných fenoménov v ich komparácii s tradičnými formami dovoľuje pochopiť osobitosti vnímania sveta a hodnotových smerovaní v rôznych oblastiach života súčasného človeka.

Klasické precedentné výrazy najčastejšie plnia v texte pragmatickú funkciu interpretácie podávanej informácie z určitého uhla pohľadu a často vystupujú ako prostriedok vytvárania komického a ironického hodnotenia situácie. Odborníci v oblasti politickej lingvistiky dnes konštatujú, že okazionálne (príležitostné) aktualizácie precedentných výrazov a precedentných textov sú v politickej komunikácii oveľa rozšírejšie ako aktualizácie uzuálne a majú aj podstatne väčší pragmatický potenciál, lebo vyjadrujú autorský názor na problém a udávajú tón vnímania textu recipientom z určitého (autorského) uhla pohľadu.

Pragmatický potenciál okazionálnych aktualizácií v politickom diskurze spočíva aj vo vytvorení efektu prekvapenia, ktorý núti recipienta zvýšiť pozornosť a hlbšie sa zamyslieť nad súvislosťami (pretože pri narušení obvyklej štruktúry vzniká efekt neočakávanosti a protirečenia). Efekt prekvapenia vyvolaný okazionálnou transformáciou nabáda recipienta nielen ku hlbšiemu zamysleniu nad súvislosťami, ale predpokladá aj určitú úroveň (lingvo)kultúrnej kompetencie poslucháča/čitateľa: *Смотрите на каникулах репортаж Дождя «Как закалялась сеть»/ Весь агитпроп пиарил фотопроп/ Почём офисы для народа?/ Война полыхает, а они только примус починают. Keď recipient nemá poňatia o pôvodných, netransformovaných precedentných textoch a výrazoch (Ostrovského, Majakovského, Il'fa a Petrova, Bulgakova), tak časť významu aktualizovaných výrazov mu bez pochyb unikne, aj keď samozrejme kontext celého článku mu pomôže pochopiť ich podstatu.*

Odborníci v oblasti politickej lingvistiky, ktorí sa zaoberajú komparatívnym výskumom používania precedentných fenoménov v rôznych jazykoch, konštatujú, že v ruskom diskurze sa s okazionálnymi transformáciami stretávajú častejšie než v iných, rovnako aj to, že precedentné mená a výrazy literárneho pôvodu sa v ruskom diskurze používajú hojnejšie (v nezmenenej i v modifikovanej podobe). Samozrejme, sú aj výnimky, a zložité sémantické kontaminácie precedentných fenoménov sa vyskytujú aj v anglofónnom a iných diskurzoch. Zaujímavý prípad v tejto súvislosti analyzujú napríklad na stránkach časopisu *Politická lingvistika* S. Ivanovová a Z. Čanyševová (2014). Ide o aktualizovaný precedentný fenomén *Potemkin horse* v článku o tzv. humanitných konvojoch RF na ukrajinské územie, obsadené proruskými separatistami. Je to následok kontaminácie dvoch univerzálnych precedentných výrazov *Потёмкинские деревни* a *Троянский конь*. *Potemkinove dediny* evokujú u recipienta asociáciu s okázalosťou a kamuflážou, a *Trójsky kôň* s ukrytým vojenským nebezpečenstvom. Výsledná sémantika aktualizovaného precedentného výrazu je zjavná a nepotrebuje ďalšie zdĺhavé vysvetľovanie – pompézna humanitná pomoc je len potemkinova dedina, za ktorou sa ukrýva (ako v trójskom koni) vojenská pomoc.

Komparatívny výskum používania precedentných výrazov v ruskom a slovenskom politickom diskurze sme realizovali aj my, jeho výsledky sú uverejnené vo vedeckých časopisoch a konferenčných zborníkoch. Zhrnutie našich pozorovaní:

- Rusi majú výraznejšiu tendenciu k okazionálnym transformáciám (aktualizáciám) precedentných výrazov.

- V ruskom politickom diskurze sa precedentné výrazy vyskytujú oveľa častejšie v názvoch článkov, než v slovenskej tlači, kde sa nachádzajú prevažne v samotnom texte.
- V liberálnej tlači, tak na Slovensku, ako aj v Rusku sa k nim uchýľujú častejšie ako v konzervatívnej tlači alebo v národnostne orientovanej tlači (kde prevažujú hovorové frazémy a príslovia a porekadlá buď v pôvodnej, alebo aj v transformovanej podobe).
- Rusi oveľa častejšie ako Slováci v procese aktualizácie používajú kontamináciu, teda z dvoch precedentných fenoménov vytvárajú ďalšie modifikácie, čo sa už z hľadiska množstva ďalších možných konotácií stáva pre vnímanie recipienta dosť zložité.
- Dotovanosť ruského politického diskurzu národnostnými kultúrnymi kódmi (prevažne literárneho a historického pôvodu) je výraznejšia v porovnaní so slovenským, ktorý sa viac uchýľuje k univerzálnym precedentným fenoménom alebo vlastným prísloviám a porekadlám.
- Biblizmy (precedentné texty, výrazy, situácie a mená z Biblie) sa častejšie používajú v slovenskom politickom diskurze (aj napriek znovuzrozeniu pravoslávnej orientácie Ruska).
- Rusi sa častejšie obracajú k národno-precedentným situáciám (väčšinou z vlastných dejín resp. literárnych diel), Slováci k univerzálnym precedentným situáciám (internacionálnej povahy, najčastejšie zo svetovej histórie).
- N. Chomsky vo svojej analýze mediálnej manipulácie vyčleňuje dve zložky indoktrinácie, z ktorých jedna má slúžiť na ovplyvňovanie inteligencie a ľudí vzdelaných, kým druhá na manipuláciu „bežných“ ľudí. Je zrejmé, že precedentné fenomény literárneho a historického pôvodu apelujú práve na prvú skupinu adresátov. V prípade druhej skupiny účinnejším sa javí viacnásobné a vytrvalé opakovanie tých istých tvrdení a zjednodušení, dysfemizácia, žargonizmy a ďalšie elementy hovorového štýlu, kliše, heslá, epitetá a metafory.

Zoznam bibliografických odkazov

- БУДАЕВ, Э., ЧУДИНОВ, А. 2006. Становление и эволюция зарубежной политической лингвистики. In: *Политическая лингвистика*. Вып. 20. Екатеринбург, с. 75 – 94.
- ДЖАНАЕВА, В. 2008. *Лингвокогнитивные основы коммуникации: инокультурные. Прецедентные феномены*. Владикавказ.
- ИВАНОВА, С., ЧАНЫШЕВА, З. 2014. Национально-культурные прецеденты в политической коммуникации. In: *Политическая лингвистика*. Dostupné na: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/841/05.pdf>
- КОСТОМАРОВ, В. 1971. *Русский язык на газетной полосе*. Москва. 149 с.
- КРАСНЫХ В. 1998. *Виртуальная реальность или реальная виртуальность*. Москва: Диалог-МГУ. 352 с.
- КУРБАКОВА, Ю. 2006. *Национально-прецедентные феномены и единицы с метафорическим значением в СМИ*. Москва.
- ПРОХОРОВ, Ю. 2004. *Действительность. Текст. Дискурс*. Москва: Флинта, Наука. 204 с.
- ЧУДИНОВ, А. 2008. *Политическая лингвистика: учебное пособие*, 3-е изд. Москва: Флинта.
- CINGEROVÁ, N. 2015. Diskurzne stratégie modelovania obrazu druhého (na príklade týždenníka Argumenty i 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*. Roč. 2, č. 8.
- MELUŠOVÁ, E. 2014. Analýza politického diskurzu. In: *Masmédiá a politika: Komunikácia či manipulácia?: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Bratislava, 28. 10. 2011. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo SAV, s. 89 – 104.
- ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- RIZEKOVÁ, I. 2010. Ako učiť logicky argumentovať? In: *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí : nekonferenčný recenzovaný zborník*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 121 – 125.
- SIPKO, J. 2011. Súčasná politická lingvistika. In: *Na pulze...* Roč. 4, č. 4. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na: <http://napulze.unipo.sk/univerzity/zoi-voi/770-sucasnapolitickalingvistika.html>
- SIPKO, J. 2013. *Precedentnyje imena v pozicii ocenočnych sredstv*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- STRADIOTOVÁ, E. 2014. Analýza chýb v diskurze. In: *Jazyk a spoločnosť: zborník vedeckých prác*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 98 – 105.
- ŠTEFANČÍK, R. 2014. Politický jazyk v koncepte konfliktných línií. In: *Cudzíe jazyky v premenách času IV: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 24. – 25. októbra 2013*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 252 – 257.

ŠTEFANČÍK, R., NEMCOVÁ, A. 2015. The Emigration of the czechoslovak inhabitants in the language of the communist propaganda. In: *Historia y Comunicación Social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 89 – 105.

Kontakt:

Mgr. Dulebová Irina, PhD

Univerzita Komenského v Bratislave

Filozofická fakulta

Katedra rusistiky a východoeurópskych štúdií

Gondová 2, 814 99 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: duleba@chello.sk

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0347/15 *Parlamentný jazyk v koncepte štiepnych línií.*

**IMMEDIATE CONTEXT
AS A LINGUISTIC VARIABLE INFLUENCING UNDERSTANDING
THE MEANING OF PHRASAL VERBS**

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

Abstract

English is full of idiomatic expressions – phrases and multi-word verbs whose meaning is more than the sum of their parts. Phrasal verbs are a very important part of the vocabulary of language. The present paper analyses written discourse for phrasal verbs. The research corpus comprises forty reading texts taken from advanced secondary school textbooks. Both quantitative and qualitative methods are employed. Also, the paper investigates the role of immediate context in identifying the meanings of selected phrasal verbs by means of a translation test.

Keywords: *text, phrasal verb, core synonym, idiomatic equivalent*

Abstrakt

Angličtina je plná idiomatičkých výrazov – slovných spojení a viacslovných sloviess, ktorých význam nemožno odvodiť z významov ich jednotlivých častí. Frázové slovesá sú veľmi dôležitou súčasťou slovnjej zásoby. Predkladaný príspevok analyzuje písomný diskurz z hľadiska výskytu frázových sloviess. Výskumný korpus pozostáva zo štyridsiatich textov na rozvoj čítania zo stredoškolských učebníc angličtiny pre pokročilého študenta. Vo výskume sa aplikuje kvantitatívna a kvalitatívna metóda. Daný príspevok ďalej skúma úlohu bezprostredného kontextu pri identifikovaní významov vybraných frázových sloviess prostredníctvom prekladového testu.

Kľúčové slová: *text, frázové sloveso, úplné synonymum, idiomatičský ekvivalent*

Introduction

Written language, often referred to as *material* (Carter *et al.*, 1997), plays a very important role in daily life for many people. For instance, university students usually produce many kinds of writing, e.g. notes during class sessions, written assignments, term papers, and possibly numerous e-mail messages or text messages. But similar to spoken language, most students read more than they write. In fact, many of them read even more different kinds of texts than they listen to, e.g. texts in textbooks, handouts, research articles, course syllabi, editorials, magazines, novels, e-mail messages, text messages, letters and advertisements in the mail, and blogs (Enkvist, 1978).

Although the text looks as though it is composed of words and sentences, it is actually composed of *meanings*. Of course, the meanings have to be expressed in words and structures, just as these in turn have to be expressed over again – recoded, in written symbols or in sounds. It has to be coded in something in order to be communicated; however, as a thing itself, a text is essentially a *semantic unit* (Halliday, Hasan, 1989).

When structures are considered, there are thousands of multi-word verbs in English that are divided into three main types: phrasal verbs, prepositional verbs and phrasal verbs with prepositions (Broughton, Šajgalíková, Breveníková, 2001). Not only are they used in spoken and informal English, but they are also a common part of written and even formal English. However, phrasal verbs can seem difficult to understand. Most of them are idiomatic, therefore it is often impossible to guess their meanings from the individual words.

The following chapters explain clearly and simply the notions of *text* and *context*. Research shows the frequency and usage of phrasal verbs in the given texts and discusses the problems undergraduates face when identifying their meanings in immediate context.

Text linguistics

To say that text linguistics is concerned with texts is a tautology which urges us to specify what we mean by *text*. The word *text* itself originally meant something woven (Latin *texere, textum – to weave*), and one can see a relationship between text, textile and texture (Carter *et al.*, 1997).

Texts can be defined in different ways, depending on the point of view and angle of approach (Enkvist, 1978). A *syntactically* oriented text definition regards a text as *a sequence of sentences* whose co-references and cross-references are signalled by certain overt mechanisms accessible to syntactic description: reference, substitution, and ellipsis. If so, the next question is to what extent a cross-reference is accessible to a syntactic definition. The answer depends on the extent to which our syntax is capable of specifying *semantic relations*. As such semantic cross-references obviously contribute to *inter-sentential cohesion*; some text linguists prefer to start from a *semantically* oriented definition of text which could then be defined as *a chain of semantically linked sentences*. Such a frame of

thought would need to explain accurately what constitutes a semantic link. There is yet a third, *pragmatically* oriented approach to text definition. One representative example comes from Siegfried Schmidt's book on text theory. Semantics enters into Schmidt's definition through the words *thematisch orientiert*; otherwise the approach strongly emphasizes the *illocutionary aspects of textual unity*.

According to Quirk *et al.* (1, 1985, p. 1423) "*a text – unlike a sentence – is not a grammatical unit but rather a semantic and even pragmatic one. A text is a stretch of language which seems appropriately coherent in actual use*". In other words, the text *coheres* in its real-world context, semantically and pragmatically, and it is also internally or linguistically coherent. For this latter facet, the term *cohesive* has been applied, referring to the actual forms of linguistic linkage.

Stubbs (1996) defines *text* as an instance of language in use, either spoken or written: it is a piece of language behaviour which has occurred naturally, "*without the intervention of the linguist*" (In: Baker and Saldanha, 2, 2009, p. 59).

Biber and Conrad (3, 2009, p. 5) use the term *text* to refer to "*natural language used for communication, whether it is realized in speech or writing*". Thus, a research paper, a novel and a newspaper article are texts. In speech, for example, a sermon and a face-to-face conversation are both texts.

Halliday and Hassan (4, 1989, p. 10) define *text*, "*in the simplest way perhaps, by saying that it is language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context...*" So any instance of living language playing some part in a context of situation can be called as a *text*.

In Tandlichová's view (5, 1992, p. 67), "*text can be anything from a few words to one sentence, to thousands of words comprising thousands of sentences*". The text is a medium of communication, a process by means of which its author conveys certain information to the receiver and a source of knowledge offered to the recipient. It is a unit which is oriented towards communicating some information. It takes into consideration both participants in communication – the sender and the receiver.

As can be seen, the term *text* usually refers to both spoken and written language. But there are linguists who like to maintain a distinction between *text* in the sense of *the linguistic form of a string of sentences*, and *discourse* in the sense of *a text used as a message with a communicative function*.

Variables influencing text complexity

Text analysts from different backgrounds including education, psychology, rhetoric, sociology and even journalism and communication studies have contributed to our understanding of those factors in text that influence the reading process. Although linguistics is the obvious principal source of insight into the language of text, texts have often been studied from a linguistic perspective without concern for the reader. It has often been assumed that the analyst represents a typical reader, and that what results from the analysis can therefore be assumed to be true of any language processor. However, some linguists, especially applied linguists, have been indeed concerned with the impact of linguistic variables on the process of understanding texts. In their view, the factors range from aspects of text *topic* and *content*, to *text types* and *genres*, *text coherence* and *cohesion*, *sentence structure*, *vocabulary*, *text typography*, *layout*, the relationship between *verbal* and *non-verbal text*, and the *medium* in which the text is presented (Alderson, 2000).

Traditional linguistic variables influencing text complexity are *vocabulary* and *context*. Vocabulary difficulty has consistently been shown to have an effect on understanding for L2 readers (Freebody, Anderson, 1983). Vocabulary is used here to mean individual lexical items including *single words*, *compounds* and *idiomatic expressions*. Vocabulary difficulty, especially the meanings of *idiomatic expressions*, makes study texts hard to read (Williams, Dallas, 1984). In stylistic analysis they are analysed in terms of their structure and distribution. The latter is largely dependent on subject matter or topic, which is not a stylistic issue; what is an issue is the way in which the dimensions of situational constraint associated with the extra-linguistic context of any analysed text influence the structure and distribution of lexical items, leading to stylistic differentiation on vocabulary level (In: Alderson, 2000)

The word *context* contains the word *text*: it refers to the factors that work alongside the text to create meaning. *Con* means *with*, and in Latin, the verb *contexere* means *to weave together with*; the word *con* in contemporary Italian and Spanish still means *with*, and you can see its operation in phrases such as Spanish *chili con carne* (*chili with meat*) (Carter *et al.*, 1997). So the context for any text is the larger culture which surrounds it, and the reading of any text results from the interplay of the text itself and the cultural framework that the reader brings to it. Carter deals with written discourse and puts the focus on the way texts operate within contexts. This involves thinking about aspects of culture and representation.

Context is often held to be influential in text comprehension. Although L2 readers are often exhorted to guess the meaning of unfamiliar words from context, in the present research it is suggested that context reveals meaning far less frequently than may be supposed. Although context determines the meaning of an unknown word, it may not reveal it; revelation is limited not only by the explicitness of the connection between context and the unknown word, but also by the experience and skill of the reader. Determining the meaning of unfamiliar words proved to be easier for readers when they were presented in context (same words in isolation vs. in passages). Deriving meaning from

context is easier when the contextual information is closer to the unknown word, and when it is in synonym form rather than in inference form.

To sum up, there are many factors that influence text complexity. Identifying text variables which consistently cause difficulty is a complex task. At some level the syntax and lexis of texts will contribute to text difficulty, but the interaction among syntactic, lexical, discourse and topic variables is such that no one variable can be shown to be paramount. Moreover, even the ability to guess the meaning of words, in our case phrasal verbs, from context has to be seen in context: the context of the reader, and other variables in the text (Alderson, 2000).

Review of works on phrasal verbs

Fernando (1996) offers a review of works on idioms and idiomaticity which covers two slightly different aspects of the field. The linguists such as Makkai (1972), Weinreich (1969), Fraser (1970), Cowie and Mackin (1975), Cowie, Mackin, and McCaig (1983), and Strässler (1982) focus on lexically and grammatically regular idioms, and Roberts (1944), Smith (1925), Jespersen (1924), and Fillmore *et al.* (1988) focus on the idiosyncrasies of English. Cowie *et al.* (1975, 1983) deal with both types of idiomatic expressions. From these linguists we will mention those who deal with phrasal verbs.

Makkai (1972) distinguishes idioms of coding and *decoding*. The second group is divided into: (i) lexemic idioms: *phrasal verbs*, tournures, irreversible binomials, phrasal compounds, incorporating verbs and pseudo-idioms, and (ii) sememic idioms: proverbs, familiar quotations, idioms of institutionalized politeness, idioms of institutionalized understatement and hyperbole.

Cowie *et al.* (1975, 1983) are the authors of two Oxford dictionaries. Volume 1 (1975) is devoted to *phrasal verbs* and Volume 2 (1983) contains phrases, semi-clauses, sentences and semi-idioms, i.e. figurative idioms and those that allow restricted lexical variations.

Smith (1944) deals with terse adverbial phrases, *phrasal verbs*, and habitual collocations such as binomials, similes and proverbs.

Finally, Fernando (1996) distinguishes three types of idioms: (i) ideational idioms: *phrasal verbs*, noun phrases, adjective phrases, adverbial phrases, semi-clauses and clauses, (ii) interpersonal idioms containing appropriate pronouns (*I, you, me...*), and (iii) relational idioms, i.e. conjunctive or sequencing idioms and expressions signalling the location in time of an event or its duration.

Research methodology – material and methods

Tandlichová (1992) claims that the text is the most important and dominant part of the textbook. Learners of English are expected to analyse the text in detail not only to understand what they read, but also to become aware of the language used.

Based on professional experience it is possible to say that all learners, irrespective of their age, exhibit difficulties with reading English texts. It is possible to claim that their problems are caused by a considerable amount of new and difficult vocabulary items, opaque idiomatic expressions and unfamiliar or even boring topics.

The research corpus comprises 40 reading texts extracted from two course book series, namely the *Success* and the *New Opportunities*. The most important criterion for the selection of this specific material is the fact that the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic recommends both course book series for use in secondary schools.

Discourse analysis and *Translation test* as two research methods are carried out and both quantitative and qualitative analyses are employed. The aim of the quantitative analysis is to establish the frequency of occurrence of phrasal verbs. Consequently, the qualitative analysis aims to show phrasal verbs that are non-transparent or semi-transparent. 63 out of 288 phrasal verbs have been selected for the translation test. Seventy first-year non-philological students of the University of Economics in Bratislava are tested. Research also attempts to identify systemic non-idiomatic or idiomatic equivalents.

The proposed hypothesis which is expected to be confirmed or refuted is as follows: “*If a phrasal verb has a non-idiomatic equivalent or core synonym, it also has an idiomatic equivalent.*”

Results and discussion

Idiomatic expressions in Fernando’s view (1996) are realized by units smaller than the clause or clauses themselves. One of the components is represented by *verbals* including phrasal verbs. Tables 1 and 2 show a relatively high number of these units occurring in the texts.

Table 1 The occurrence of phrasal verbs in the *Success*

Phrasal verbs in the <i>Success</i> (159/123)
act on, appeal to, back away, be ahead of, be caught up in, be cut off, be on, beat up, blow away, breathe in, bring together, bring up, build sth into sth, bump into, call back, call up, calm down, catch up with, cater for, clock in, close down, come across, come across (+ as), come by, come down, come from, come in, come round, come up with, dawn on, deal with, delight in, depend on, drag yourself away (+ from), draw in, draw into, drop out, end up doing sth, find out, find out (+ that), flip over, fool around, get along (+ with), get on (+ with), get sth out of sth, get up, give away, give up, go away, go back, go for, go in for, go off, go on, go on and on (+ about), grow up, hand in, hang around, hang up, head off, hold back, hold on, hold on to, join in, knock down, lead to, leaf through, light up, lock yourself out, look after, look around (+ for), look at, look back, look for, look forward to, look out for, make out, make out (+ that), make up, mark out, move away, move in, move on, occur to, open up, pass by, pick up, pick up on, play around (+ with), point out (+ that), power up, put on, put together, put up with, rely on (+ for), root for, run away, set off, show off, sit back, sit down, split up, stand for, stand out, stand up to, stem from, stick out (+ of), stick to, stick with, strike up, take off, take on, take out (+ of), take up, turn down, turn into, turn up, walk away (+ from), walk over, wake up, wake up to, wear off, work out
Phrasal verbs occurring more than once
look for (7x), find out (5x), come across (4x), work out (4x), deal with (3x), get on (+ with) (3x), look at (3x), sit down (3x), come from (2x), depend on (2x), draw into (2x), flip over (2x), give away (2x), give up (2x), go on (2x), grow up (2x), make out (2x), occur to (2x), point out (+ that) (2x), take off (2x)

Table 2 The occurrence of phrasal verbs in the *New Opportunities*

Phrasal verbs in the <i>New Opportunities</i> (129/100)
be coming along, be on, blow off, breathe in, buck up, build on, call out (+ to), calm down, carry out, cheer up, chip in, clean up, cling to, come across, come back, come down with, come in, come on, come over, come through, come to, count up, crowd into, culminate in, deal with, devote yourself to, find out, get back, get beyond, get down, get in, get on, get out, get through, get together, give sb away, go about, go ahead, go back, go down, go for, go off, go into, go on, go over, go up, grow up, hold on, immerse in, knock out, knock over, lead to, let in, live through, log on, look after, look at, look for, make out, muck in, occur to, pass by, pass on, perk up, pick up, plunge into, press ahead (+ with), put away, put back, put on, put together, run away (+ from), set out, set up, settle down, show off, show up, sit back, sit down, stand for, stand up, stick out, take out, take sb through, take over, take up, think over, throw away, throw off, try it on, turn down, turn off, turn on, turn out, turn to, wake up, walk out, wash away, wipe out, work out
Phrasal verbs occurring more than once
come back (5x), find out (4x), get out (4x), set up (4x), go back (3x), get on (2x), clean up (2x), come in (2x), go ahead (2x), look for (2x), pick up (2x), show off (2x), sit down (2x), stand up (2x), take out (2x), try it on (2x), turn off (2x), turn on (2x), work out (2x)

The pie chart illustrates that the most frequently used phrasal verbs in the reading texts of both textbooks are: *find out* with 15%, *look for* with 15%, *work out* with 10% and *come back*, *get on with* and *sit down* with 8%.

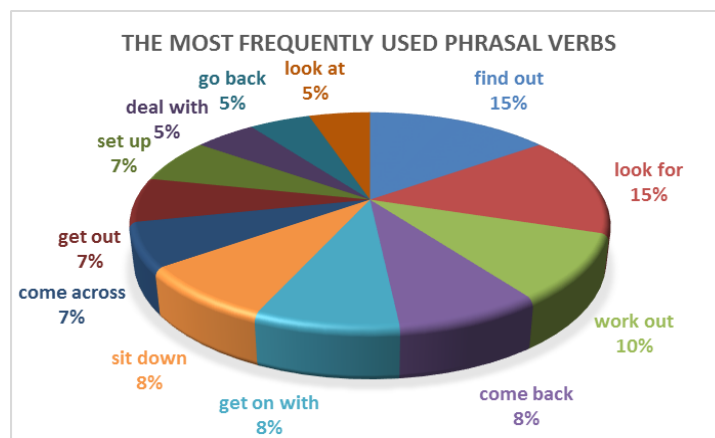


Figure 1 The most frequently used phrasal verbs

For the translation test (from L2 into L1), 63 phrasal verbs have been selected. Table 3 and the corpus provides the most problematic phrasal verbs. They were not translated at all by the students (Ss) even though immediate context was provided.

Table 3 No translation of phrasal verbs

No translation	% of Ss	No translation	% of Ss
perk up sb	90%	catch up in	57%
buck sb up	77%	dawn on sb	57%
cater for sth	77%	get sth out of sth	57%
muck in	77%	occur to sb	57%
press ahead with	77%	stick to	57%
hand in sth	70%	go about sth	53%
root for sb	70%	go in for sth	50%
wear off	70%	stem from	50%
occur to sb	67%	be ahead of	47%
occur to sb	63%	go for sth	47%
catch up with	63%	go ahead	43%
blow off sth	60%	come by	43%
go for sth	60%	put up with sth	43%
make out sb	60%	come along well	40%

- *The weather's been wonderful since yesterday and I've **perked up** quite a bit.*
- *'Don't be so feeble, man. You'll still be in bed by eleven. It'll do you good. **Buck you up.** Take your mind off things.'*
- *Few people can't afford the luxury of a home PC, and so Bhutan's connected generation is **catered for** by what must be some of the highest Internet cafes in the world.*
- ... *We **mucked in** all day with one another.*
- *A fifth boy has done less well, because the disease had already caused serious complications, but the Necker is **pressing ahead with** further trials later this year, and similar gene therapy is to be carried out in London.*
- *And there is life, you have a purpose, you've got hockey training you've **handed in** an essay and you can get excited about the prospect of a full five nights of flinging your limbs around in an over-capacitated nightclub.*
- *Ask any audience member of the hugely popular Spielberg film 'Catch Me If You Can', and they will probably admit that they were **rooting for** the young con artist.*
- *You can't wait to leave home to go there, but it only takes about a term for the novelty of life in halls to **wear off**.*
- *At 5.30 on a cold, dark Sunday afternoon in November, a thought **occurs to** you.*
- ... *Then it **occurred to** me.*
- *After five years of these escapades, the law finally **caught up with** Frank Abagnale.*
- ... *This was his patient's visit to us, this time with both his legs **blown off** – he was all about twenty years old.*
- *We can either eat everything we catch and publish what feels right, or we can read books containing others' experiences while making up our minds about what kind of fish to **go for**.*
- *Among the library's corridors and platforms I could **make out** about a dozen human figures.*
- *We cannot choose the situations in which we become involved in this life; we are **caught up in** them, whether we like it or not.*
- *After a couple of weeks of dutiful lecture attendance, it **dawns on** you that you don't have to go, and what's more, that nobody will notice if you don't go.*
- *Instead of using sport to enhance my social life, I was becoming more and more isolated and was not **getting anything out of** the exercise at all.*
- *After a while it **occurred to** me that between the covers of each of those books was a boundless universe waiting to be discovered, while beyond those walls, in the outside world, people allowed life to pass by in the afternoons of football and radio soaps.*
- *Even with the knowledge of the exotic, most poets **stick to** the meat and potatoes of English literature.*
- *I can't imagine having to live like mother, Mrs van Daan and all the women who **go about** their work and are then forgotten.*
- *If one **goes in for** deep sea fishing, a computer and laser printer are soon on the list of 'must haves'.*
- *However, if their behaviour **stems from** a real lack of confidence, they need support and encouragement.*
- *He knew that his company **was ahead of** the competition.*
- *The best bit of all was that David Slater was really knocked out by the gear – asked whether we **went for** that look all the time.*

- 'If you want to call him that, **go ahead**,' said the stranger.
 - Because he was only sixteen years old, work was hard to **come by** in New York, the city he had escaped to.
 - But older people say they are tired of **putting up with** the noise and litter.
 - My writing, the best thing I have, is **coming along well**.

The following table shows that these phrasal verbs also caused problems.

Table 4 Not understood phrasal verbs and incorrect translation of phrasal verbs

Not understood	% of Ss	Incorrect translation	% of Ss
stuck with	43%	set off	40%
come across sb	40%	wake up to sth	80%
make out sb	33%	---	---
knock sb out	33%	---	---

- We're all **stuck with** the same tried and trusted ideas.
- Most people have **come across** the next type, 'the wet blanket', at some time in their lives.
- Among the library's corridors and platforms I could **make out** about a dozen human figures.
- The best bit of all was that David Slater was really **knocked out** by the gear – asked whether we went for that look all the time.
- For some, moving into halls will mean an amazing regression in maturity – for example, **setting off** a fire alarm at four in the morning never seemed so funny.
- It was this second development that really made people **wake up to** life in the twentieth century.

Table 5 shows the percentage of correct translations of phrasal verbs. Some of them are studied at primary or secondary school as well as they are frequently used in English texts. Also, in some cases, it is easy to guess their meanings because students are familiar with a verb or a particle of these phrasal verbs.

Table 5 Correct translation of phrasal verbs

Correct translation	% of Ss	Correct translation	% of Ss
get on with	90%	get along with	63%
come up with	80%	stand up to	63%
come across as	77%	pick up on	60%
look forward to	77%	take on	57%
bump into	70%	hang around smw	53%
blow sb away	67%	turn out well	53%
come across sb	67%	come across sth	50%

Tables 6 and 7 show phrasal verbs with their non-idiomatic equivalents, core synonyms as well as idiomatic equivalents.

Table 6 Phrasal verbs in the *Success* with their equivalents

Phrasal verb	Non-idiomatic equivalent Core Synonym	Idiomatic equivalent
blow sb away <i>infml</i>	impress	sweep sb off their feet
cater for sth	serve	---
come across sb	meet by chance	---
come across sth	find by chance	---
come across as	seem	have the air of being
come by	obtain	get/lay one's hands on sth
come up with <i>infml</i>	produce	put on the table
dawn on sb	occur to	come/spring to mind
get along with	be friendly	see eye to eye
get on with	be friendly	be of the same mind

get sht out of sth	---	---
give away sth	reveal	let slip
go for sth	choose	---
go in for sth	take part in	---
go on and on about	talk at length	shoot your mouth off
hang around swb <i>infml</i>	loiter in	kill time; kick your heels
hand in sth	---	---
look forward to doing sth	await with pleasure	count the days/hours
look out for sth	beware	keep an eye open for
make out sb	see	---
make out sth	understand	can't make head nor tail of
make out that <i>infml</i>	allege	---
occur to sb	enter one's head/mind	cross one's mind
put up with sth	tolerate	not take sth lying down
root for sb <i>infml</i>	cheer	---
set off	trigger	---
sit back	relax	let it all hang out
stem from	have its origins in	---
stick to	abide by	make good
stick with	---	---
strike up sth with	begin	---
wake up to sth <i>fig</i>	realize	---
walk over sb <i>fig</i>	take advantage of	play sb for a sucker
wear off	fade	---

Table 7 Phrasal verbs in the *New Opportunities* with their equivalents

Phrasal verb	Non-idiomatic equivalent Core Synonym	Idiomatic equivalent
blow off sth	---	---
buck sb up <i>infml</i>	cheer up	raise sb's spirits
chip in <i>esp slightly infml</i>	interrupt	---
come across sb	meet by chance	---
come along <i>infml</i>	progress	make headway
come down with <i>slig. infml</i>	become ill/sick with	fall/be taken ill/sick
go about sth	set about	get going on
go ahead	---	---
go for sth	be attracted to	have a thing about sth
go over	examine	give sth the once-over
Hold on!	wait	Hold your horses!
knock (sb) out <i>infml</i>	overwhelm	knock for six
make out <i>infml</i>	get on	---
muck in <i>infml</i>	help out	put one's shoulder to the wheel
occur to sb	enter one's head/mind	come/spring to mind
perk up (sb) <i>infml</i>	cheer up	take heart
press ahead with	---	---
turn sb off <i>infml</i>	put off	leave sb cold
turn out well	happen	---
walk out on <i>infml</i>	desert	leave sb holding the baby

As can be seen, only 6 out of 54 problematic phrasal verbs for students have no core synonyms. In addition, a striking fact has been revealed that 31 out of 54 phrasal verbs have at least one really interesting idiomatic equivalent. In some cases, these phrasal verbs have two, three or more idiomatic equivalents.

As far as the hypothesis is concerned “*If a phrasal verb has a non-idiomatic equivalent or core synonym, it also has an idiomatic equivalent.*” it can be said that it was refuted.

Conclusion

Phrasal verbs are the liveliest and most frequently used part of the vocabulary. By adding the particle to the basic verb the meaning of the phrasal verb changes as well as the meaning of the verb is often quite idiomatic.

Often a native speaker of English would be more likely to use a phrasal verb than a single (more formal) verb. In Slovak, phrasal verbs are used with different prepositions and therefore it is necessary to master them to avoid misunderstandings when switching from Slovak to English and vice versa. To make a good impression with a natural and accurate use of English the study of all phrasal verbs is suggested. In addition, considering core synonyms, apart from near synonyms, is strongly recommended in order to know the closest meaning of the phrasal verb.

Bibliographic references

1. QUIRK, R. *et al.* 1985. *A comprehensive grammar of the English Language*. Harlow: Longman, p. 1423.
2. BAKER, M., SALDANHA, G. 2009. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2nd ed. London: Routledge, p. 59.
3. BIBER, D., CONRAD, S. 2009. *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 5.
4. HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, p. 10.
5. TANDLICOVÁ, E. 1992. *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, p. 67.

References

- ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing Reading*. 1st ed. Cambridge : Cambridge University Press. 398 p.
- BROUGHTON, G., ŠAJGALÍKOVÁ, H., BREVENÍKOVÁ, D. 2001. *Anglická gramatika A – Z. Cvičenia a úlohy*. Bratislava: AKTUELL. 182 p.
- Cambridge Phrasal Verbs Dictionary*. 2006. Cambridge: Cambridge University Press. 417 p.
- CARR, J. C., PARSONS, J. 2007. *Success Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson/Longman. 160 p.
- CARTER, R. *et al.* 1997. *Working with Texts: A core book for language analysis*. London : Routledge. 331 p.
- Chambers Dictionary of Phrasal Verbs*. 1996. Edinburgh: Chambers Harrap Publishers. 436 p.
- COURTNEY, R. 1983. *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. Harlow: Longman. 734 p.
- ENKVIST, N. E. 1978. *Text linguistics, cognitive learning, and language teaching*. Turku : Finnish Association for Applied Linguistics and the authors. 250 p.
- FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford : Oxford University Press. 265 p.
- HARRIS, M., *et al.* 2006. *New Opportunities Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson/Longman. 144 p.
- HARRIS, M., *et al.* 2009. *New Opportunities Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson/Longman. 176 p.
- KVETKO, P. 1996. *Anglická frazeológia v teórii a prax*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. 153 p.
- KVETKO, P. 2006. *An Outline of English Phraseology*. 2nd ed. Trnava: University of Ss Cyril and Methodius in Trnava. 165 p.
- McKINLAY, S., HASTINGS, B. 2007. *Success Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson/Longman. 144 p.
- Oxford Dictionary of Synonyms and Antonyms*. 2014. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press. 470 p.
- Oxford Thesaurus of English*. 2009. 3rd ed. Oxford: Oxford University Pres. 988 p.
- TANDLICOVÁ, E. 1992. *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. 159 p.

Kontakt

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

LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE ET L'ANALYSE DU TEXTE DE SPECIALITE D'UN POINT DE VUE DE DETERMINATION DES RELATIONS LEXICALES

HELENA HOROVÁ

Résumé

La communication essaie de déterminer de quelle manière le lexique/les relations lexicales contribuent à la cohésion lexicale du texte en français de spécialité. Un corpus de textes FRODJA sera analysé dans le but d'y répertorier les éléments co-référentiels et non-référentiels. Les résultats de l'analyse seront généralisés à un type de texte en français de spécialité.

Mots-clés: linguistique textuelle, analyse du texte, le français en spécialité

Abstract

The main objective of our communication is to find out how the vocabulary/lexical relations of French can ensuring the lexical cohesion of the text. Analysis of the corpus of texts in humanities will focus on monitoring of topics as cohesion, coherence, coreference and definition. Results of the analysis will be generalised to the scientific texts in French.

Keywords: Linguistic, text analysis, technical French

Introduction

L'objectif principal de notre communication vise à analyser les textes en français de spécialité du domaine des sciences humaines du point de vue de la linguistique textuelle et de déterminer de quelle manière le lexique/les relations lexicales de la langue française contribuent à la cohésion textuelle du texte. Pour le but de notre communication, nous allons travailler avec les textes destinés au public universitaire tchèque auquel les cours de français de spécialité sont adressés. Il s'agit des étudiants de la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen – étudiants en anthropologie culturelle, archéologie, histoire, politologie, sociologie et lettres et leur niveau de français (qui représente d'habitude la deuxième langue étudiée obligatoirement à l'université) s'élève à B2 selon la grille du CECR. Pour les buts des cours destinés au public universitaire, nous nous servons du support authentique élaboré en 2009 par le Département des langues romanes de la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest. Ce soutien est intitulé FRODJA (acronyme de *Francouzština odborný jazyk* - Français langue de spécialité), <http://www.frodja.zcu.cz/index.php>. Ce matériel didactique est composé de 35 textes du domaine des sciences humaines. Les textes ont été enregistrés par des locuteurs natifs pour que la version orale soit également présente. Les activités didactiques accompagnant les textes visent des objectifs variés. Le but principal est le développement de la compétence de compréhension écrite et l'élargissement du vocabulaire spécialisé. Les exercices de grammaire y sont proposés marginalement et visent surtout les formes verbales, articles et pronoms, la négation et les pronoms relatifs. Pour le but de notre communication on va s'appuyer sur les textes de FRODJA pour pouvoir déterminer les éléments de la lexicologie qui sont porteurs pour la cohésion textuelle.

Les termes de base

Avant de se concentrer sur l'analyse textuelle, il est nécessaire de définir les termes clés de la linguistique textuelle qui, d'après nos hypothèses, sont en relation directe avec le lexique. Il s'agit surtout de cohérence textuelle et cohésion textuelle, réseau co-référentiel, anaphore et cataphore coréférentielles et l'anaphore et cataphore reposant sur les relations non coréférentielles et aussi le sujet de la définition.

Cohérence et cohésion, co-référence

En étudiant des sources linguistiques francophones et tchèques on s'aperçoit qu'il existe plusieurs explications et définitions des termes *cohérence* et *cohésion*. Les deux termes représentent un aspect constitutif du texte. Pour la plupart des linguistes, la notion de *cohérence* désigne l'effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique. La notion de *cohésion* désigne plutôt l'effet de progression syntaxique. Mais il existe d'autres explications de ces termes. Les deux termes sont parfois employés comme s'ils étaient synonymes ou ils sont également très souvent désignés tous les deux par le terme cohérence. Pour donner un exemple de sources francophones on cite Gérard Vigner : "*La notion de cohérence définit cette propriété du texte de renvoyer à une connaissance du monde partagée tout à la fois par l'instance émettrice et le destinataire*" (1, 2004, p. 61). Pour cette approche, la cohérence est actualisée dans le texte par le vocabulaire et pour le concept du

Français langue étrangère elle est très importante car elle conditionne la compréhension en langue étrangère. En lisant un texte qui ne dit pas tout, le lecteur doit faire appel à sa connaissance du monde en s'appuyant sur l'activité d'inférence par laquelle il va reconstituer le contenu du texte. D'un autre côté la *cohésion* définit, d'après Vigner, "... cette propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà annoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique. ... Un certain nombre de procédés de reprise permettent d'assurer cette continuité du sens" (2, 2004, p. 63). Vigner regroupe ces procédés sous le terme d'anaphore. L'anaphore peut d'après lui reprendre un élément déjà annoncé (par un pronom ou une reprise lexicale), un élément inféré du contexte ou, en le condensant, un ensemble d'informations. La continuité thématique peut d'après Vigner être garantie également par la présence des connecteurs (temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs, logiques, rhétoriques et de reformulation (3, 2004, p. 68 – 71).

D'après Jean- Michel Adam, la continuité référentielle est assurée par des reprises textuelles qui sont rendues possibles par : "... pronominalisation, définitivisation, référentialisation déictique co-textuelle et co-référence lexicale ... " (5, 2008, p. 84).

Des autres auteurs on peut mentionner Sophie Moirand, qui dans ses ouvrages destinés à l'analyse textuelle met l'accent sur le réseau co-référentiel du texte et son importance pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les segments verbaux qui sont une manifestation externe de la co-référence dans les textes relèvent, en effet des systèmes grammaticaux et lexicaux de la langue utilisée. En liaison avec le terme du réseau co-référentiel l'auteur définit les termes *anaphore* et *cataphore*. L'anaphore représente un segment qui a déjà apparu dans le texte, la cataphore un segment qui y va apparaître. L'anaphore peut être d'ordre pronominal (pronoms personnels, relatifs, démonstratifs), puis elle peut être d'ordre lexical (répétition du terme, équivalence sémantique, enclusion sémantique par les hyperonymes, etc). L'anaphore peut avoir également la forme de substantifs ou de groupes nominaux, de groupes verbaux ou de phrases. Moirand parle aussi des connecteurs, dont la fonction est de relier une phrase à une autre, un paragraphe à un autre et souligne leur *force cohésive incontestable* (4, 1990, p. 51). Moirand distingue les connecteurs rhétoriques et les connecteurs métatextuels.

Les approches de Moirand et également les approches de l'auteur Lita Lundquist (Lundquist, 1990) sont très proches de celle de l'auteur tchèque Jana Hoffmannová (Hoffmannová, 1997). Dans son ouvrage *Stylistika a ...* l'auteur présente différents types de cohérence/cohésion textuelle. D'après l'auteur, la cohérence/cohésion peut se produire dans le texte par le mécanisme de la co-référence, par ellipse, substitution, cohésion lexicale, progression thématique et par connecteurs textuels. L'auteur explique le principe de la co-référence : d'après elle, deux ou plusieurs expressions ou partie(s) du texte renvoient (réfèrent) à la même expression ou partie(s) du texte. Si la référence a un rapport avec des expressions qui précèdent il s'agit d'une anaphore ; si la référence a un rapport avec des expressions qui vont suivre, il s'agit d'une cataphore (Hoffmannová, 1997).

Faisons le point sur la diversité terminologique en comprenant la co-référence comme une relation d'identité référentielle entre deux (ou plusieurs) éléments sémantiquement interprétables indépendamment l'un de l'autre et les relations sémantiques de co-références anaphoriques (dans la mesure où l'interprétation d'un signifiant dépend d'un autre présent dans le co-texte gauche) et cataphoriques (co-texte droit) (Adam, 2008, p. 84).

Pour aller plus loin dans le sujet, il est nécessaire de mentionner de différentes classifications des anaphores. Jean-Michel Adam parle des anaphores fidèle et infidèle (le même lexème est repris ou ne l'est pas), d'une anaphore résomptive (elle porte sur un segment long qu'elle synthétise), d'une anaphore associative (les éléments inférables sur la base des connaissances lexicales), d'une anaphore pronominale, d'une anaphore empathique (pronoms anaphoriques concernent les sentiments du sujet parlant à l'égard d'un référent) et d'une anaphore spécifiante (rappel par hyponyme) (voir Adam, 2008, p. 84 – 93). Hana Loucká prévoit une classification reposant sur trois axes différents: a/anaphore coréférentielle reposant sur des relations coréférentielles, b/ anaphore reposant sur divers types de relations non-coréférentielles (anaphores partielle, divergente, associative) et c/anaphore du signifié/signifiant (Loucká, 2005, p. 33 – 34).

Définition

Le dernier point de la détermination des termes de base pour notre analyse textuelle repose sur la définition car la définition d'un mot, d'un terme, c'est à dire l'explication de ce terme, sa reformulation, est un élément omniprésent dans le processus de l'acquisition de la compétence de compréhension orale ou écrite de la langue étrangère étudiée. La propriété du langage humain est, outre le fait d'exprimer, aussi d'expliquer, de résumer et de définir ce qui était dit. La définition en linguistique, la définition vue dans le contexte de la lexicologie est surtout liée avec la sémantique lexicale, car "*Pour la sémantique lexicale, les mots ont un sens en langue : il y a, sous les différentes occurrences (apparitions) d'un mot en discours, un invariant sémantique, un noyau stable inhérent au mot que l'on peut décrire en relation avec ses emplois et hors emploi*" (6, 2007, p. 17). La linguistique reconnaît plusieurs types de définition: la *définition par inclusion* est expliquée comme une forme particulière de périphrase qui représente une analyse du sens dénotatif des unités lexicales. Les définitions de ce type sont très fréquentes. Elles s'inspirent dans la théorie d'Aristote et reçoivent encore d'autres appellations que celle par inclusion : *définition*

logique/classique ou *définition hyperonymique*. La définition est ordonnée car l'incluant est placé en premier, puis elle est hiérarchisée et distinctive.

J. Picoche présente une classification des définitions linguistiques fondée sur les deux réponses à la question "Que est-ce que le défini?" qui peuvent être: le défini est telle chose (*définition substantielle*) et le défini est dans telle relation avec telle chose (*définition relationnelle*). La définition substantielle est très proche au modèle aristotélicien comportant un genre qui oriente l'esprit vers une certaine catégorie de réalité extra-linguistique et une sorte de différence spécifique qui délimite le mot par rapport à ses voisins. Outre la définition substantielle et relationnelle, Picoche parle aussi de la définition dite contestée, celle qui est connue sous une dénomination de la *théorie du prototype*, présentée dans les années 70 du XXème siècle par la psycholinguiste américaine Eleanor Rosch. Cette théorie concerne le problème plus psychologique que linguistique qui est celui de la catégorisation : Quelles représentations mentales correspondent aux diverses catégories de référents? La théorie du prototype s'est développée comme une réaction à la théorie rigide qui faisait des définitions par genre et différences spécifiques. Selon Rosch, parmi les stimuli que nous recevons, certains sont de type idéaux, prototypes, les points d'ancrage pour la perception. Le prototype est le meilleur exemplaire associé à une catégorie, c'est un noyau, une image mentale dans la conscience d'une société. Il répond à des critères de fréquence de deux ordres: le plus grand nombre d'individus de la même catégorie qui les possèdent et le plus grand nombre des usagers qui les reconnaissent (Picoche, 1992, p. 142).

Analyse des texte en français de spécialité

Suite à l'explication des termes de base nous avons analysé les textes en français de spécialité. Notre corpus comptait 35 textes. L'objectif de notre recherche visait à répertorier dans les textes les éléments reposant sur les relations coréférentielles ou les éléments reposant sur les relations non référentielles. Pour aboutir à ce but, nous avons choisi la classification de H. Loucka (Loucka, 2005). Par leur présence dans les textes, nous avons répertorié surtout ces éléments de la linguistique textuelle:

1. Anaphore/cataphore coréférentielle

- a) anaphore totale qui marque une identité référentielle entre les éléments – ex.: "*Les croyances proprement religieuses sont toujours communes à une collectivité déterminée... Elles ne sont pas seulement admises,... mais elles sont la chose du groupe...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=5>).
- b) cataphore totale qui marque une identité référentielle entre les éléments – ex.: "*Selon la formule de l'ancien président de la Commission, Romano Prodi, la particularité de la PEV réside dans le projet de construire...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=35>).
- c) la reprise par le même mot – l'anaphore définitive – ex.: "*... que l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde,... L'homme, tel que le conçoit l'existentialiste,...L'homme est seulement, ...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=2>).
- d) la reprise par le même mot – l'anaphore démonstrative – ex.: "*Jan Hus est excommunié en 1412 mais poursuit néanmoins sa prédiction. Celle-ci se solde par..*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=12>).
- e) la reprise par un autre espèce de mot – ex.: "*La notion du "beau" appartient à chacun; le "beau" est différent selon le point de vue,... Mais la beauté de l'objet ne vient pas uniquement de son mystère; ...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=17>).
- f) la substitution pronominale – ex.: "*Les hérétiques dualistes du Moyen Age ne furent pas seulement appelés "cathares" ou "manichéens". Ils reçurent souvent des noms différents, selon les régions. En Allemagne, on les connaissait sous le nom...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=16>).
- g) la substitution lexicale – un hyponyme est substitué par un hyperonyme et à l'inverse – ex.: "*Le Cerveau d'Einstein est un objet mythique: ... la plus grande intelligence ... il est un organe supérieur, prodigieux mais réel, ...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=24>).
- h) la substitution lexicale – le nom propre est substitué par le nom commun – ex.: "*...la confirmation des Compactata de Prague. Ce texte du 30 novembre 1433 concède aux hussites modérés le droit de communier sous les deux espèces...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=12>).
- i) la substitution lexicale – le nom propre est substitué par une paraphrase – ex.: "*L'aventure de Franz Boas, fondateur de l'anthropologie culturelle, est liée à celle du Musée d'Histoire Naturelle de New York...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=19>).
- j) la substitution lexicale – le nom est substitué par un mot métaphorique – ex.: "*...l'élargissement ne se traduit pas, pour l'instant, par un blocage de la machine européenne. L'UE légifère ...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=34>).

2. Anaphore/cataphore reposant sur les relations non-référentielles

- a) l'anaphore partielle – ex.: "*Alors deux prostituées vinrent vers le roi. L'une des femmes dit: ... l'autre femme dit: ...*" (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=7>).

- b) l'anaphore divergente – ex.: “*La sociologie moderne se met en place à la fin du XIX siècle. Elle se dote alors d'un ensemble de caractéristiques théoriques, méthodologiques, institutionnelles qui lui confèrent le statut de discipline scientifique...*” (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=25>).
- c) l'anaphore associative – relations méronymiques (de tout à partie) – ex.: “... *le prédicateur tchèque Jan Hus est brûlé vif à Constance, ... Recteur de l'Université de Prague prêchait en langue tchèque, ... réformateur ... il avait réclamé le retour à la pureté évangélique pour relever une Eglise en pleine crise...*” (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=12>).
- d) l'anaphore associative – relations temporelles – ex.: “*Philosophe de formation, il se tourne vers l'ethnologie, et, de 1935 à 1939, étudie les tribus indiennes de l'Amazonie. ... il rejoint au début des années 50 le Musée de l'Homme ... élu en 1959 à la chaire d'anthropologie sociale...*” (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=17>).

3. Définition

Dans les textes analysés nous avons relevé surtout le type de la définition classique/hyperonymique/par inclusion – ex.: “*Qu'est-ce qu'un homme révolté. Un homme qui dit non. Mais s'il refuse, il ne renonce pas:...*” (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=22>).

D'après la classification de Picoche, il était possible de retrouver parmi les textes une définition relationnelle : “*Je dirais que les sociétés l'ethnologue, comparées à notre grande, à nos grandes sociétés modernes, sont un peu comme des sociétés “froides” par rapport à des sociétés “chaudes”; comme des horloges par rapport à des machines à vapeur*” (<http://frodja.zcu.cz/index.php?text=18>).

Conclusion

Pour faire le point sur l'analyse des textes, on peut constater que dans les textes analysés nous avons trouvé tous les éléments qui sont en relation directe avec les relations co-référentielles et non référentielles : nous avons relevé les anaphores et cataphores de différents types ainsi que les définitions. Notre recherche ne peut pas être considéré comme exhaustif : son objectif était de trouver dans les textes analysés les éléments linguistiques qui contribuent à la cohésion lexicale des textes en français de spécialité.

Zoznam bibliografických odkazov

1. VIGNER, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette, p. 61.
2. VIGNER, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette, p. 63.
3. VIGNER, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette, p. 68 – 71.
4. MOIRAND, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, p. 51.
5. ADAM, J. M. 2008. *La linguistique textuelle*. Paris: Armand Colin, p. 84.
6. LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F. 2007. *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin, p. 17.

Literatúra

- ADAM, J. M. 2008. *La linguistique textuelle*. Paris: Armand Colin. 239 p.
- HOFFMANNOVÁ, J. 1997. *Stylistika a ...* Praha: Trizonia, s. r.o. 193 p.
- LEHMANN A., MARTIN-BERTHET, F. 2007. *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin. 214 p.
- LOUCKÁ, H. *Introduction à la linguistique textuelle*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 131 p.
- LUNDQUIST, L. 1990. *L'analyse textuelle*. CopenhErhversokonomisk Forlag S/I. 159 p.
- MOIRAND, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette. 159 p.
- PICOCHÉ, J. 1992. *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan. 191 p.
- VIGNER, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette. 159 p.

Kontakt

PhDr. Helena Horová
 Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická, Katedra románských jazyků
 Riegrova 11, 30 14 Plzeň, Česká republika
 Email: horova@kro.zcu.cz

K ÚZKEMU CHÁPANIU KAKOFÓNIE V RUMUNSKÉJ LAICKEJ SPOLOČNOSTI

JÁN KERESTY

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá prítomnosťou kakofonických zoskupení v súčasnej rumunčine v písomných i ústnych prejavoch, ktoré sú medzi bežnými nositeľmi rumunského jazyka považované za vážne chyby prejavu. Prvá časť sa venuje rozdielnemu pohľadu na kakofóniu v slovenčine a v rumunčine. Druhá časť poukazuje na nezvyčajne úzke, ba až pomýlené chápanie kakofónie rumunskou spoločnosťou a na prehnané snahy vyhnúť sa jej aj na úkor štylistickej, resp. gramatickej správnosti.

Príučové slová: kakofónia, rumunčina, chyby v prejave, eufonické chyby, logické chyby

Abstract

The paper discusses the presence of cacophonous clusters in the contemporary Romanian language which are regarded as serious errors of expression by the common Romanian language speakers, in both written and oral language communication. The first part compares the different views on cacophony in Slovak and Romanian linguistic area. The second part examines the unusually narrow or even mistaken understanding of cacophony by the Romanian society and the exaggerated efforts to avoid it even to the detriment of stylistic and grammatical correctness.

Keywords: cacophony, Romanian language, errors of expression, euphonical mistakes, logical mistakes

Úvod

Pojem *kakofónia* (rum. *cacofonie*) sa v jazykovede, resp. v rétorike používa na označenie akéhokoľvek neľubozvučného spojenia zvukov. Najčastejšie sa chápe ako taká následnosť hlások alebo slabík vo výpovedi, ktorá pôsobí rušivo zložitou výslovnosťou alebo sťažuje chápanie podávanej informácie.

Hoci je kakofónia rušivá iba z estetického hľadiska a nie je to chyba v pravom zmysle slova, v starostlivom ústnom a písanom prejave je lepšie vyhnúť sa jej. Nato, aby z kakofonických zoskupení vznikli eufonické (ľubozvučné), stačí zmeniť slovosled alebo niektoré zo slov nahradiť synonymami. Keďže to však v niektorých prípadoch môže poškodiť obsah informácie, kladie sa napríklad v náučnom štýle väčší dôraz na presnosť informácie než na eufóniu. V literatúre sa zas kakofónia niekedy využíva zámerné na dosiahnutie istého umeleckého dojmu, efektu.

Všeobecné chápanie kakofónie v slovenčine a rumunčine

Podľa Mistríka sa v próze ako kakofonické, čiže neľubozvučné, hodnotia zajakavé skupiny hlások, teda tie, v ktorých sa hlásky opakujú. Napríklad: *a aj jej jazyk...; odišli i ich chlapci...; sme z mesta...* atď. (Mistrík, 1997, s. 251).

Podľa Findru sa slovo „na utváraní eufonických alebo kakofonických kontextov zúčastňuje tak, že na hranici slov sa stretnú (spolu)hláskové skupiny, ktoré dodávajú výpovedi istý zvukový charakter. Ak takto vznikne neľubozvučné usporiadanie hlások, hovoríme o kakofónii“ (1, Findra, 2004, s. 55). Findra síce ďalej uvádza, že kakofonické zoskupenie hlások alebo aj spojení hlások (a slabík) sa hodnotí negatívne, avšak to, kedy je usporiadanie hlások neľubozvučné, nedefinuje. Podľa príkladu, ktorým kakofóniu ilustruje, sa však môžeme nazdávať, že v súlade s Mistríkom za ňu považuje hlavne zajakavé skupiny hlások: *Do lesa sa zasa sama vybrala*. Na odstránenie neľubozvučného usporiadania slov ponúka Findra niekoľko možností s použitím iného, spravidla synonymného, výrazu alebo zmenou slovosledu, napr.: *Opäť sa vybrala sama do lesa*. – *Opäť sa do lesa vybrala sama*. – *Vybrala sa opäť sama do lesa*. – *Znova sa vybrala sama do lesa*. – *Do lesa sa znova vybrala sama*. atď., pričom prízvukuje, že výber istého slovosledného variantu závisí aj od verbálneho alebo neverbálneho kontextu (Findra, 2004, s. 55).

Napriek niektorým situáciám, v ktorých sa v slovenčine kakofónii nedá vyhnúť (napr. zdvojenie zámena „si“ v 2. osobe jednotného čísla minulého času pri zvrtných slovesách, porov.: *vypýtal si si, čítala si si*, ktoré sa ešte môže rozšíriť o podobné zvuky v spojení s inými slovami: *asi si si to spôsobil sám; mala si si Sisino číslo uložiť*), nie je náš jazyk prítomnosťou tohto fenoménu zatiaľ až do takej miery ako rumunčina. Tá vďaka svojej gramatickej štruktúre poskytuje pre vznik kakofonických zoskupení živnú pôdu. Niet divu, veď len obyčajné slovo *tulipán* (rum. *lalea*) má v nominatíve/akuzatíve množného čísla s určitým členom v postpozícii tvar *lalelele* a v genitíve/datíve tvar *lalelelor*. Ak k nemu pridáme privlastňovacie zámeno 3. osoby plurálu, kakofónia hraničí s jazykolamom: *Îmi place culoarea lalelelor lor*. (*Páči sa mi farba ich tulipánov*).

V rumunčine existujú početné zoskupenia slabík, ktoré citlivému sluchu znejú kakofonicky. Väčšina Rumunov ich však za kakofonické nepovažuje, hoci neznejú práve najeufonickejšie a vyslovujú sa pomerne ťažko, porov.: *adresa sa s-a schimbat* (jeho adresa sa zmenila); *copilului lui Luca* (Lucovmu dieťaťu); *copilele le legănam pe rând* (deti hojdáme zaradom); *iarăși își înșira poveștile* [jaraš əš ənšira] (zase rozširuje tie svoje rozprávky); *la ședință toți tații tac* [la šedinca toc taci tak] (na rodičovskom združení všetci otcovia mlčia); *mama mea m-a mascat* [mama mja ma maskat] (moja mama ma zamaskovala); *Legea trebuie să specificice ce cetățeni au acest drept*. [specifiče če četaceň] (Zákon musí upresniť, ktorí občania majú toto právo.); *Otrăvurile pe care le iau le primejduiesc viitorul și poate și pe cel al urmașilor lor*. (Jedy, ktoré zachytávajú, ohrozujú ich budúcnosť, a možno aj budúcnosť ich potomstva.) atď. (príklady podľa [Pruteanu] a Gruitã, 2006).

Ako sme uviedli, väčšine Rumunov kakofónia takéhoto typu neprekáža. To preto, že málokto z nich chápe kakofóniu vo význame jej gréckeho etymónu, teda vo význame *zlý zvuk*.

Kakofónia (či skôr *kako-fóbia?*) a rumunská spoločnosť

Mnohí Rumuni sú presvedčení, že kakofonické zoskupenia sú len tie, ktoré v prúde reči vznikajú na hranici susediacich slov spojením dvoch slabík obsahujúcich fonému /k/, napr.: *ca-ca* [ka-ka], *că-ca* [kə-ka], *că-cu* [kə-ku], *că-cî* [kə-ki], *ca-cu* [ka-ku], *ca-că* [ka-kə] a pod. Takýmto spojeniam zvukov sa Rumuni obzvlášť vyhýbajú. Nazdávajú sa totiž, že tieto zoskupenia bránia správne prenosu informácie, lebo vyvolávajú neželané asociácie alebo vytvárajú nechcené slová s nevhodným či nepríjemným významom.

Značná časť Rumunov teda spája kakofóniu so slovom *caca* [vysl. kaka], ktoré je podľa kodifikačných výkladových slovníkov vlastné detskému jazyku a znamená 1. *fekálie, výlučky*; 2. *špinavé alebo odpudzujúce veci* (definícia významu v preklade podľa slovníka DEX). Gruitã toto pomýlené chápanie kakofónie vtípne pripisuje sluchovo-čuchovému vnímaniu jazyka (*percepție auditiv-olfactivă*), resp. zvukovo-čuchovej precitlivosti (*hipersensibilitate audio-olfactivă*) (Gruitã, 2006, s. 230, s. 232).

Žiaľ, frekvencia takzvaných *kakofonických* (resp. *kako-fobických*) slabík je v rumunčine veľmi vysoká. Fungujú ako predložky, spojky alebo prvé či posledné slabiky mnohých slov. Preto sú Rumuni vystavení v každodennej komunikácii veľkému „nebezpečenstvu“ kakofónie – od najbanálnejších rozhovorov v rodine: „*îmbracă cămașa asta*“ (*obleč si tú košeľu*); „*vezi că cazî*“ (*pozor, aby si nepadol*) alebo u lekára: „*ridică capul*“ (*dvihni hlavu*), či v televíznej diskusii: „*politică care miroase*“ (*politika, ktorá smrdí*), až po poetické prívlastky: „*negru ca cărbunele*“ (*čierny ako uhoľ*) a výklady na prednáškach, v ktorých významný lingvista povie, že naše vyjadrovanie príliš často „*încalcă canoanele limbii literare*“ (*šliape po kánonoch spisovného jazyka*), načo sa zháči a zahanbene, pretože neunikol nástrahám kakofónie, pokračuje vo svojom výklade.

Zaujímavá je pritom skutočnosť, že spojenie dvoch slabík obsahujúcich fonému /k/ nevyvoláva v Rumunoch dojem kakofónie, pokiaľ je samohláskou v prvej slabike /u/, porov.: *Leul reprezintă cea mai bună zodie cu care să faci sex*. (*Lev je najlepšie znamenie, s ktorým môžeš mať sex*); *El e milionarul cu care se iubește în secret sexy-asistenta TV!* (*Je to miliónár, s ktorým má tajný vzťah tá sexi TV asistentka!*) a pod.

V snahe vyhnúť sa kakofónii používajú Rumuni rôzne „barličky“, ktoré sa však občas priechia logike alebo gramatickým pravidlám. Z tých nevinnejších je to napríklad použitie slova *atunci* (*vtedy*) v spojení *că atunci cînd* (že *vtedy, keď*), aby sa predišlo nechcenému spojeniu *că cînd* (že *keď*), ktoré znie podobne ako *căcînd* (*kakajúc*), čo je prechodník od slovesa *a căca* (*kakať*). A tak napríklad cudzinca, ktorý neuvážene pochválil svoju znalosť rumunčiny vetou:

„Am aflat că cînd vorbesc română, nu mai am probleme.“ Zistil som, že keď hovorím po rumunsky, nemám už problémy.

Rumuni s úsmevom upozornia, že zrejme až tak bez problémov nehovorí, lebo „správne“ treba povedať:

„Am aflat că atunci cînd vorbesc română, nu mai am probleme.“ Zistil som, že vtedy, keď hovorím po rumunsky, už nemám problémy.

Iným prostriedkom, ktorý Rumuni používajú, aby predišli kakofónii, je „vsunutie“ spojky *și* (*a, aj*) medzi spojkou *ca* (*ako*) a nasledujúce slovo začínajúce kakofonickou slabikou. Vzniknuté spojenie *ca și*, v ktorom zložka *și* vystupuje iba ako sémanticky prázdne slovo, sa chápe ako ekvivalent spojky *ca*. A tak sa vety typu „*L-am cunoscut ca comandant*.“ (*Spoznal som ho ako veliteľa*.) častokrát nesprávne nahrádzajú vetami typu „*L-am cunoscut ca și comandant*.“.

Toto použitie je však nesprávne a významovo nejednoznačné. Vzniknuté spojenie *ca și* je totiž homonymné so spojkovým výrazom *ca și*, ktorý sa dá do slovenčiny preložiť buď vo význame zloženej spojky „*ako aj*“ alebo vo význame častíc „*takmer*“, „*skoro*“. Navyše je štruktúra výrazu *ca și* veľmi podobná zloženým spojkám *ca și cînd* resp. *ca și cum* (v preklade v oboch prípadoch: *akoby, ako keby*), ktorých význam evokuje. V uvedenej vete teda

spojenie *ca și* nadobúda aj význam, ktorý spochybňuje istotu v tvrdení, že daná osoba bola alebo je veliteľom, porov.: „*L-am cunoscut ca și cum ar fi fost comandant.*“ (*Spoznal som ho ako keby bol veliteľom.*)

Napriek uvedeným prienikom významu využívajú Rumuni vsunutú spojku *și* ako antikakofonický prostriedok veľmi často, hoci sa vo väčšine prípadov do vety významovo nehodí, narúša jej štruktúru, či dokonca mení jej zmysel. Porov.:

„*Nu știu dacă aș fi fost un sociolog atât de dedicat, așa cum sunt ca și compozitor.*“ Nevie, či by som bol taký oduševnený sociológ, aký som skladateľ; dosl. ako som ako / ako keby / ako aj skladateľ.

„*Lucrez în restaurantul familiei ca și casier.*“ Pracujem v rodinnej reštaurácii ako / akoby / ako aj pokladník.

V prekladoch oboch uvedených viet sme ako slovenský ekvivalent spojenia *ca și* zámerne použili tri varianty s rôznym významom, ktoré toto spojenie môže evokovať. (Štvrtý variant s významom *takmer, skoro* môžeme našťastie vďaka kontextovému okoliu ako prekladový ekvivalent vylúčiť.) Z rôznorodosti prekladov jasne vyplýva nejednoznačnosť významu rumunských viet, v ktorých je použité spojenie *ca și* vo význame spojky *ca*.

Toto spojenie je však natoľko rozšírené, že sa analogicky objavuje aj v kontextoch, kde antikakofonická motivácia chýba, teda tam, kde by pri vynechaní spojky *și* obávané kakofonické spojenie typu *ca-ca* a pod. na hranici slov nevzniklo. Príkladom je vsunutie spojky *și* medzi slová *ca delict* (ako *priestupok*) v nasledujúcej vete:

„*Infracțiunea de calomnie, ca și delict de presă, va fi scoasă din Codul Penal.*“ Trestný čin ohovárania, ako/ako keby /ako aj priestupok tlače, bude vyňatý z trestného poriadku.

V uvedenej vete môže navyše použitie výrazu *ca și* viesť k nesprávnemu chápaniu, a teda aj nesprávnemu prekladu, keďže nepozorný recipient, či neskúsený prekladateľ, by sa mohol nazdávať, že ohováranie je len „niečo akoby priestupok“, alebo že z trestného poriadku budú vyňaté dve veci: 1. *trestný čin ohovárania* a 2. *priestupok tlače*.

Ďalším spôsobom, ako predísť neželanému spojeniu „zlých“ zvukov, je použitie čiarky, ktorá však ignoruje gramatické pravidlá:

„*Este o ordine de idei, în care ne putem mândri, ca, contemporani ai acestor specialiști.*“ Je to sled myšlienok, ktorými sa, ako, súčasníci týchto odborníkov, môžeme pyšiť.

Autor nám nevraví, či túto čiarku čítať treba alebo nie. Môžeme sa však nazdávať, že áno, keďže čiarky „počujeme“ už aj v televízii a rozhlase. V snahe vyhnúť sa kakofónii sa totiž niektorí hovoriaci dopúšťajú narušenia vetnej štruktúry tým, že medzi dve slová v „kakofonickom konflikte“ explicitne vložia slovo *virgula* (čiarka), a to tak v písomnej ako aj v ústnej podobe. Tým však zároveň ešte viac pritiahnu pozornosť na kakofóniu, ktorú sa snažia obísť:

„*Românul va mânca virgulă caș mai scump*“ v doslovnom slovoslede: Rumuni budú jesť čiarka syр drahší.
„*Când vine? Și încă virgulă cu cine?*“ Kedy príde? A ešte čiarka s kým?

G. Gruitã vtipne poznamenáva, že medzi Rumunmi sú aj radikálni antikakofonisti, ktorí tento úkaz považujú za celonárodný problém a pre ktorých je poľovačka na kakofóniu obľúbeným športom (Gruitã, 2006, s. 231). Žijúc v strachu pred týmito „poľovníkmi“ siahajú mnohí Rumuni niekedy až po prehnaných opatreniach, čo Gruitã ilustruje nasledujúcim príkladom:

„*Liga Profesionistă se joacă (scuzați cacofonia inevitabilă) cu focul.*“ Liga Profesionálov sa zahráva (prepácte nevyhnutnú kakofóniu) s ohňom.

Podľa Gruitã sa autor tejto vety ospravedlňuje za spojenie slov „*se joacă cu focul*“ [se žoakə ku fokul], vo výslovnosti ktorého je kakofónia vďaka rozmiestneniu prízvukov úplne zanedbateľná a čitateľ by si ju nikdy nevšimol, nebyť upozornenia. Gruitã následne opäť vtipne poznamenáva, že po prečítaní takejto vety začne čitateľ uvažovať, či sa ešte bude chváliť svojim motorovým člnom (*barcă cu motor*), keďže vie o riziku, ktorému sa tým vystavuje. Mal by snáď povedať: „*barcă, mă scuzați, cu motor*“ (čln, prepácte, s motorom) alebo sa má tohto predmetu s neslušným menom radšej vzdať? (Gruitã, 2006, s. 231).

Keď kako-fóbia musí ustúpiť kakofónii

Táto prehnaná citlivosť na kakofonický aspekt slabík typu *ca-ca* a pod. spôsobila, že, podobne ako vedia slovenské deti naspamäť vybrané slová, ovládajú rumunské deti zoznam tzv. „*akceptovaných kakofónií, teda kakofónií, ktorým sa nedá vyhnúť*“ (*cacofoniile acceptate sau inevitabile*), pretože sú to ustálené slovné spojenia,

názvy inštitúcií alebo vlastné mená osôb. Do tohto zoznamu, ktorý po zadaní slova *cacofonie* do internetového vyhľadávača nájdeme s malými obmenami aj na nespočetných internetových stránkach, patria najčastejšie tieto výrazy:

biserica catolică – katolícka cirkev; *biserica coptă* – koptská cirkev; *tehnica cavalerescă* – jazdecká technika; *tactica cavaleriei* – taktika jazdy (jazdeckta); *epoca capitalista* – epocha kapitalizmu; *epoca comunista* – epocha komunizmu; *muzica corală* – zborová hudba; *Bancă Comercială Română* – Rumunská komerčná banka; *Bancă Comercială Carpatică* – Karpatská komerčná banka; *Ion Luca Caragiale* – meno veľkého rumunského literáta; *policlinica cu plată* – neštátna (dosl. platená) poliklinika; *stenoză aortică calcificată* – stenóza aorty so zväpnením.

A možno táto antikakofonická horlivosť spôsobila aj to, že obec *Cacova* v župe Alba (*Județul Alba*) premenovali v roku 1964 na *Livezile*, hoci sa tak v Rumunsku volá ešte ďalších šesť obcí (porov. [Livezile]). Urobili tak na základe Dekrétu č. 799 vydaného Štátnou radou Rumunskej ľudovej republiky ([Decret 1]). Týmto dekrétom premenovali aj obec *Cacova* v Krašovsko-severinskej župe (*Județul Caraș-Severin*) na *Grădinari* a ďalšie tri menšie dediny s názvom *Cacova* v iných častiach Rumunska. Zmenili sa aj názvy dedín *Cacomeanca*, *Cacoti* (*Cacoți*) a *Cacovița* (a mnohých ďalších), pretože údajne nevyhovovali novej spoločensko-ekonomickej situácii komunistického Rumunska ([Decret 2]). Názov rieky *Cacova*, prítoku *Prahovy*, sa však nezmenil.

Čo však môžu robiť synovia z rodu *Cacoveanu*? S týmto priezviskom sa v Rumunsku stretáme aj dnes, pretože zmena priezviska je drahá a nesie so sebou problémy so zmenou dokladov totožnosti, diplomov o vzdelaní, údajov v sociálnej poisťovni atď. Na týchto chlapcov však mnohé dievčatá hľadajú s nevlou a nevedia si ich predstaviť ako otcov svojich detí, nech by to aj boli urastení rúči šuhaji s tučným kontom.

A čo majú robiť toľké Rumunky, ktoré sa volajú *Rodica*, *Florica*, *Anica*, *Maricica*, *Viorica* a pod.? Keď sa budú chcieť vydať, musia okrem tradičných kritérií pre výber partnera použiť ešte jedno, aby vylúčili „kakofonogénnych“ kandidátov s bežnými priezviskami ako *Cadariu*, *Calotescu*, *Călinescu*, *Câmpeanu*, *Coman*, *Costea*, *Costin*, *Codreanu*, *Cucu*, *Culcer*, *Cuceu* atď.

Mnohí s nevlou vyslovujú aj meno *Ion Luca Caragiale* a vraví sa, že dôvod, prečo sa tento najväčší rumunský dramatik podpísal *I. L. Caragiale* alebo len *Caragiale* je, že sa sám hanbil za to, ako jeho meno znie.

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo jednak poukázať na nesprávne chápanie kakofónie v rumunskej laickej spoločnosti a jednak poukázať na výskyt chýb, ktoré v prejave vznikajú druhotne tým, že sa hovoriaci snažia kakofónii vyhnúť.

Z predstaveného materiálu jasne vyplýva, že mnohí bežní nositelia rumunského jazyka nechápu termín kakofónia vo význame gréckeho etymónu tohto slova, teda ako nesúzvučné či neľubozvučné spojenie hlások, lež ako označenie pre zoskupenie slabík, ktoré svojím znením pripomínajú slovo *caca* [kaka], pomenujújúce v detskej reči výkaly. Toto pomýlené chápanie termínu kakofónia a ignorovanie jeho etymológie je o to zarážajúcejšie, že pokiaľ ide o pleonazmy, ďalší obľúbený jazykový jav v rumunskej spoločnosti, sú Rumuni schopní hľadať etymológiu aj v slovách prebratých prostredníctvom dvoch-troch cudzích jazykov a neustále na ňu upozorňovať.

Prehnané úsilie, ktoré Rumuni vynakladajú nato, aby sa vyhli zoskupeniu zvukov typu [kaka], spôsobuje vznik pridružených chýb rôzneho charakteru, od štylistických a gramatických až po logické. Aj keď ide o chyby týkajúce sa skôr nositeľov jazyka (rodených hovoriacich), pod vplyvom úzu a tiež pod vplyvom neustáleho upozorňovania na hrozbu kakofónie si tieto chyby môže v prejave osvojiť aj cudzinec hovoriaci po rumunsky.

Z pohľadu prekladateľskej práce nepredstavuje kakofónia v rumunčine ako východiskovým jazyku problém, pretože pri preklade zanikne prirodzeným spôsobom. Kakofónia vzniká v rumunčine juxtaťonovaním slov, ktorých slovenské prekladové ekvivalenty sotvakedy vytvoria podobnú kombináciu zvukov. Problém by mohol vzniknúť len pri preklade do rumunčiny, ak by si prekladateľ nevedomoval, akí sú Rumuni na opisované zoskupenia hlások citliví. Nazdávame sa však, že ak niekto prekladá do rumunčiny, pravdepodobne nielen dokonale ovláda tento jazyk, ale pozná aj jazykovú situáciu a jazykovú kultúru v Rumunsku.

V špecifických prípadoch by, samozrejme, mohla nastať zložitá situácia aj pri preklade z rumunčiny do slovenčiny, presnejšie vtedy, ak by bol v texte nejaký význam založený práve na použití kakofónie, na slovnej hračke, ktorá je s kakofóniou spojená, alebo ak by sa rozhovor literárnych či filmových postáv venoval práve kakofónii. V takomto prípade by sa prekladateľovi naskytla ťažká úloha, keďže by musel v slovenskom variante zachovať nielen kakofóniu, ale tiež význam výpovede. Na to musí prekladateľ využiť svoje umenie.

Poznámka: V článku používame zjednodušenú fonetickú transkripciu rumunských slov.

Zoznam bibliografických odkazov

1. FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, s. 55.

Literatúra

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

FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta.

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

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

Elektronické odkazy:

[Decret 1] // Decret nr. 799 - Lege-online.ro [Elektronický dokument]. URL: <http://www.lege-online.ro/lr-DECRET-799%20-1964-%2819380%29-%281%29.html>

Overené: 09. 02. 2016.

[Decret 2] // Decretul 799 din 1964 – Enciclopedia României. [Elektronický dokument]. URL: http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Decretul_799_din_1964 Overené: 09. 02. 2016.

[Livezile] // Livezile – Wikipedia. [Elektronický dokument]. URL: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Livezile> Overené: 09. 02. 2016.

[Pruteanu] // George Pruteanu – Doar o vorbă SĂȚ-I mai spun. [Elektronický dokument]. URL: <http://www.pruteanu.ro/Video/cacof.htm> Overené: 09. 02. 2016.

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

MODEERSCHENUNGEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE INFOLGE DER VERÄNDERUNGEN IN DER GESELLSCHAFT

ZUZANA KOČIŠOVÁ

Abstract

Durch ständige Veränderungen in unserer Lebenswelt entwickelt sich auch unsere Sprache. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Einflüssen, durch die die deutsche Sprache in ihrer Geschichte geprägt worden ist, von dem Lateinischen über das Französische bis zum Englischen und Amerikanischen. Darüber hinaus wird die Aufmerksamkeit neuen Medien und deren Auswirkungen auf die geschriebene Sprache gewidmet. In Betracht gezogen wird auch die damit zusammenhängende Tendenz zur Sprachökonomie.

Schlüsselwörter: Sprachwandel, Fremdwörter, Wortentlehnung, Anglizismen, neue Medien

Abstrakt

Neustále zmeny v spoločnosti vplyvajú aj na náš jazyk. Predkladaný príspevok sa zaoberá vplyvmi, ktoré počas jednotlivých historických období formovali a obohacovali nemecký jazyk, od latinského cez francúzsky až po anglický a americký. Autorka si všima prenikanie anglicizmov do všetkých oblastí nemeckého jazyka i to, akým spôsobom ovplyvňujú súčasný jazyk moderné médiá, v ktorých sa prejavuje snaha o jazykovú úspornosť - jazyková ekonómia.

Kľúčové slová: zmeny v jazyku, cudzie slová, preberanie slov, anglicizmy, nové médiá

Die Sprache dient seit jeher als Instrument der menschlichen Kommunikation. Für eine Gesellschaft wäre es kaum möglich, ohne Sprache überhaupt zu entstehen, geschweige denn, länger zu existieren. Das menschliche Wesen hat seit Anfang seiner Existenz die verbale oder nonverbale Verständigung mit seinen Mitmenschen für unentbehrlich gehalten. Auch aus diesem Grund ist die Frage der Zusammenhänge zwischen einer Sprache und der Gesellschaft zu jeder Zeit so wichtig (Štefančík, 2014). Gesellschaft und Sprache sind miteinander verbunden. Die Sprache als Medium der gegenseitigen Verständigung ist ein lebendiges Phänomen, das sich durch verschiedene Ereignisse in der Gesellschaft entwickelt und verändert. Sie muss sich an die sich ständig wandelnden Lebensgewohnheiten in einer Gesellschaft anpassen.

Gesellschaftlicher Wandel sowie wirtschaftliche, technische und wissenschaftliche Neuerungen erfordern eine dementsprechende Erweiterung und Veränderung des Wortschatzes. Für neue Erscheinungen müssen in jeder modernen Sprache neue Wörter, auch Neologismen genannt, gebildet oder alte Wörter mit neuer Bedeutung gefüllt werden. Stefanie Warnke (2006) definiert den Terminus „Neologismus“ als eine Wortneuschöpfung, also einen neuen lexikalischen Ausdruck, der neue Denotate oder Sachverhalte bezeichnet. Typisch für Neologismen ist, dass sie für einige Zeit von den Sprechern als neu empfunden werden, aber dann nach und nach in den alltäglichen Wortschatz und vielleicht sogar in das Wörterbuch aufgenommen werden. In dem Zusammenhang mit Neologismen erwähnt Warnke auch die sogenannten okkasionellen Neologismen, die Modewörter, die über einen begrenzten Zeitraum von einer bestimmten Sprachgemeinschaft extrem häufig genutzt werden, um z. B. eine gewisse Expressivität in der aktuellen Sprechsituation zum Ausdruck zu bringen. Nachdem diese Modewörter ihre Aktualität verloren haben, werden sie einfach verworfen und durch neue modische Wörter ersetzt. Als Beispiel dieser Gruppe von Neologismen nennt Warnke: geil, schrill, cool.

Aufgrund des Kontaktes zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften oder aufgrund kultureller und wirtschaftlicher Beziehungen gelangen in eine Sprache fremde Wörter. Diejenigen von ihnen, die international verbreitet sind, werden Internationalismen genannt. Viele der neugebildeten oder entlehnten Wörter bleiben auf den engen Sprachbereich einer hochspezialisierten Fachsprache beschränkt, andere dringen auch in den allgemeinen Sprachgebrauch ein. Viele fremde Wörter werden dauerhaft in die deutsche Sprache integriert, aber viele verschwinden wieder. Es geht vor allem um sogenannte Modewörter aus der Presse oder Jugendsprache. Die Sprache ist also ständigen Veränderungen und Einflüssen unterworfen.

Eine Sprache kann kurzfristigen Moden folgen oder unter dem jahrzehntelangen Einfluss von dominanten internationalen Leitkulturen stehen. Die deutsche Sprache stand und steht immer noch, wie jede andere Sprache, in ständigem Kontakt mit verschiedenen europäischen Sprachen, aus denen sie eine große Menge von Wörtern entlehnt hat. Während ihrer Geschichte ist sie durch mehrere Einflüsse geprägt worden. Im Mittelalter wurde sie vom Lateinischen stark beeinflusst. Aus dieser Zeit kommen zahlreiche Wörter, Redensarten, sowie Fachbegriffe. In der Wirtschaftssprache sind das zum Beispiel Begriffe wie: Markt, Ökonomie, Konsum, Konkurrenz und andere. Den Begriff „Wirtschaftssprache“ definiert R. Buhlmann (2000) in Anlehnung an Hoffmann als die Gesamtheit aller

Fachsprachen, d. h. aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich dem der Wirtschaft, verwendet werden, um die Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. Mit der Entwicklung des italienischen Handels zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert gelangen in viele europäische Sprachen die mit dem Bankwesen und den Finanzen verbundenen Fachbegriffe. In der deutschen Sprache waren das zum Beispiel: Bank, Kapital, Konto, Bilanz, Kredit u. a.

Im 17. und 18. Jahrhundert war auch in der deutschen Sprache der französische Einfluss bemerkbar. Nicht nur der damalige Adel, sondern auch die gebildete Bourgeoisie hat vom französischen Vokabular Gebrauch gemacht, das zum Großteil später aus dem Sprachgebrauch wieder allmählich verschwand. Seitdem verfügt die deutsche Wirtschaftssprache über Fachwörter wie: Dividende, Chef, Kartell u. a.

Ende des 18. Jahrhunderts gehörte Großbritannien zu den wirtschaftlich entwickeltesten und dadurch zu den stärksten Ländern. Das neue Geld- und Kreditsystem dieses Landes haben auch andere Länder übernommen. Damit gelangten ebenfalls in die deutsche Wirtschaftssprache Anglizismen wie: Budget, Banknote, Kongress, aber auch Streik und andere. Eine kurze Definition des Terminus Anglizismus gibt Dagmar Schütte (1996). Sie versteht darunter ein sprachliches Zeichen, das ganz oder teilweise aus englischen Morphemen besteht, unabhängig davon, ob es mit einer im englischen Sprachgebrauch üblichen Bedeutung verbunden ist oder nicht.

Die wirtschaftliche, politische und kulturelle Dominanz der Vereinigten Staaten, vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg und die Aufnahme sowie Intensivierung von internationalen Geschäftskontakten verursachten das Eindringen der Amerikanismen in andere Sprachen. Sie nehmen auch in der deutschen Sprache eine starke Stellung ein. In den Bereich der Fachsprache Wirtschaft gelangen zu dieser Zeit Begriffe wie: Manager, Boom, Business, Konzern, Marketing, Leasing u. a.

Englisch entwickelte sich inzwischen zu lingua franca, also zur internationalen Verkehrssprache. Der englisch-amerikanische Einfluss macht sich fast in allen Lebensbereichen Deutschlands bemerkbar. Anglizismen treten als die am häufigsten gebrauchten Fremdwörter in der deutschen Gegenwartssprache auf. Nach Duden (1989) ist ein Fremdwort ein aus einer anderen Sprache übernommenes oder in der übernehmenden Sprache mit Wörtern oder Wortteilen aus einer fremden Sprache gebildetes, in Aussprache, Schreibweise oder Flexion noch nicht voll der übernehmenden Sprache angeglichenes, Wort, z. B. Job Sharing, Computer. Mit der Zeit kann ein Fremdwort einige seiner Merkmale verlieren und sich der übernehmenden Sprache z. B. in der Schreibweise oder Flexion anpassen. Als Beispiel für die auf diese Weise eingedeutschten Wörter kann das Versehen der Fremdwörter mit deutschen Präfixen oder Suffixen angeführt werden: googeln, chatten, twittern. Ein solches Fremdwort wird zu einem Lehnwort. Nach Meinung von Margret Altleitner (2007) hat die Entlehnung verschiedene Gründe. Hauptsächlich spricht man von der so genannten „semantischen Lücke“ in der Sprache, die die Entlehnungen provoziert, zum Beispiel durch die Übernahme von Bezeichnungen der Gegenstände oder Tätigkeiten, die es in der entlehnenden Sprache bisher nicht gegeben hat.

Zur Verbreitung von Anglizismen im alltäglichen Sprachgebrauch tragen im großen Maße die elektronischen Medien bei – Internet, Film und Video, auch Fernsehen, insbesondere aber die Printmedien, die aktuelle Informationen vermitteln und damit auch viele englische Entlehnungen aus der Welt der Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, Medizin, Kultur sowie aus der der Musik, des Sports und anderen Bereichen des menschlichen Lebens in die Sprache bringen. Von großer Bedeutung ist dabei die Bereitschaft der Bevölkerung, diese Anglizismen zu akzeptieren und aufzunehmen. Besonders die der jungen Generation, der die Mobilität in dieser globalisierten Welt ermöglicht, zu reisen, im Ausland zu arbeiten oder zu studieren. Sie ermöglicht ihnen also den Sprach- und Kulturkontakt. Als gebräuchlichste Beispiele der fremden Modewörter gelten: Studi, Kids, Bikes, Inlineskater, Night-Express, Check-in oder einchecken, online bestellen, cool, happy, easy usw., die sich besonders in der Alltagssprache der deutschen Jugendlichen eingebürgert haben.

Anglizismen sind ebenfalls zum kennzeichnenden Merkmal vieler deutscher Werbeslogans geworden. Nach Dagmar Schütte (1996) ist ein „Slogan“ als kurze Textsequenz Teil der Bewerbung eines Produktes. Die Hauptfunktionen des Werbeslogans sind die Produktpositionierung und die Imagebildung. Viele deutsche Firmen lassen ihre Produkte nicht mehr in der Muttersprache, sondern durch englische Werbesprüche präsentieren. Auf diese Weise wollen sie mehr Aufmerksamkeit erregen, jugendlich und trendy wirken.

Es werden nicht nur einzelne Wörter übernommen, sondern sogar ganze Floskeln und Sätze in den deutschen Text eingebaut: Das beste *Tool* (= Instrument), um in die *Awareness* (= Bewusstsein) seiner *Target group* (= Zielgruppe) zu gelangen besteht darin, *Emotions* auszulösen und die *Message* so oft wie möglich zu *penetrieren* (= wiederholen) (Happ, 2000).

Auch auf dem Arbeitsmarkt wirkt sich dieser Trend aus. Eine große Anzahl von Stellenanzeigen wird in Englisch verfasst, vor allem diejenigen, in denen attraktive und interessante Arbeitsstellen angeboten werden. Durch den Gebrauch des Englischen soll jedem, der eine solche Anzeige liest, klar sein, dass es sich um ein international tätiges Unternehmen handelt.

Ein Wissenschaftler, der heute publizieren will, muss dies selbstverständlich auf Englisch tun, um sich einen Ruf zu verschaffen, ebenso wie er nur dann wirklich und effizient forschen kann, wenn er ständig mit seinen Kollegen in der Welt in Kontakt steht – via Internet und auf Englisch versteht sich (Happ, 2000).

In unserem Beitrag haben wir bereits elektronische Medien erwähnt im Zusammenhang mit den Anglizismen. Das Internet hat ohne Zweifel die Formen der Kommunikation verändert. Die geschriebene Sprache hat durch die schnellen Mitteilungsformen SMS, E-Mail und Chat an Bedeutung gewonnen. Insgesamt wird durch das Internet mehr geschrieben als je zuvor. Es haben sich schriftliche Textsorten mit charakteristischen Formulierungsmustern und komprimierten Sprachformen entwickelt, die die Merkmale der gesprochenen Sprache aufweisen. Tilo Hensel (2008) hat sich mit dem Thema der Veränderung der deutschen Sprache durch die neuen Medien befasst. Aus seinen Forschungen geht hervor, dass in diesen Medien so geschrieben wird wie gesprochen. Rechtschreibung ist nebensächlich. Es werden viele Abkürzungen und Akronyme verwendet. Ganze Satzteile oder sogar ganze Sätze werden in einem Wort zusammengefasst: „GN8“ heißt „Ich wünsche dir eine gute Nacht“, „LuauKi? wasA vd“ bedeutet: „Lust auf Kino? Warte auf schnelle Antwort. Vermisse dich.“

Da beim getippten Gespräch die über Mimik und Gestik übermittelten Informationen fehlen, sollen Smileys oder Emoticons helfen, Gefühle wie Freude ☺, :-) oder Ärger ☹, :- (zum Ausdruck zu bringen. Jugendliche und Studierende halten über verschiedene Plattformen schriftlich Kontakt mit ihrer Peergroup. Getippte Botschaften lassen sich per SMS, Instant Messaging oder Twitter verschicken. (Starrer, 2000). Twitter gehört in die Gruppe der Mikroblogs. Die Nutzer können dadurch kurze Textnachrichten, die einer SMS ähnlich sind, veröffentlichen. Eva Stradiotová (2012) sieht den Vorteil der Verwendung von Twitter im Unterricht darin, dass die Studierenden dadurch nach und nach lernen können, sich zum Beispiel bei der Verfassung einer Textnachricht in der fremden Sprache kurz zu fassen und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, da das Zeichenlimit pro Tweet 140 Zeichen beträgt. Die Tendenz zur Sprachökonomie, also die Bestrebung, sich kurz, einfach, aber verständlich auszudrücken, kommt besonders in diesen Medien zum Ausdruck.

Wie wir schon angedeutet haben, steht die Sprache im ständigen Wandel. Diese Tatsache muss ohne Zweifel auch im Fremdsprachenunterricht in Betracht gezogen werden. Ingrid Kunovská (2013) weist darauf hin, dass es deshalb von großer Bedeutung ist, auch indem Fremdsprachenunterricht den Studierenden einen solchen Kontakt mit der betreffenden Sprache zu vermitteln, der der fremden, in der Realität verwendeten Alltagssprache am meisten entspricht, was zur Förderung der Entwicklung von pragmatischer Sprachkompetenz bei den Studierenden führt.

Literatur

ALTLEITNER, M. 2007. *Der Wellness-Effekt: Die Bedeutung von Anglizismen aus der Perspektive der kognitiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. ISBN 978-3631564554.

BUHLMANN, R., FEARN, A. 2000. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprache*. Tübingen: Narr, S. 306. ISBN 3-468-49435-1.

DUDEN. 1989. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag. ISBN 3-411-02176-4.

HAPP, A. 2000. Neudeutsch – Die Veränderung der deutschen Sprache auf Grund des starken angloamerikanischen Einflusses. In: *Interaktiv, Newsletter of the German Language Division of the American Translators Association*, No. 2. [online]. Dostupné na: http://www.ata-divisions.org/GLD/docs/inter_archive/2000_06.pdf

HENSEL, T. 2008. *Merkmale der Sprache in den neuen Medien und Veränderung der Sprache durch die neuen Medien* [online]. Dostupné na: <http://www.tilo-hensel.de/merkmale-der-sprache-in-den-neuen-medien-und-veraenderung-der-sprache-durch-die-neuen-medien>

KUNOVSKÁ, I. 2013. Autentickosť vo výučbe cudzích jazykov. In: *Fórum cudzích jazykov* [elektronický zdroj]: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov. Sládkovičovo: Ústav jazykov a odbornej komunikácie, Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove. ISSN 1337-9321.

SCHÜTTE, D. 1996. *Das schöne Fremde: Angloamerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

STARRER, A. 2000. *Über die Auswirkungen des Internets auf unsere Sprache*. Essen: Klartext Verlag.

STRADIOTOVÁ, E. 2012. Twitter verzus weblog vo výučbe jazykov. In: *Cudzíe jazyky v premenách času II*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. ISBN 978-80-225-3454-3.

ŠTEFANČÍK, R. 2014. Predslov editora. In: *Jazyk a spoločnosť*. Zborník vedeckých prác. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV. ISBN 978-80969043-6-5.

WARNKE, S. 2006. *Veränderungen im Wortschatz der deutschen Sprache*. München: GRIN Verlag. Dostupné na: <http://www.grin.com/de/e-book/121694/veraenderungen-im-wortschatz-der-deutschen-sprache>

Kontakt

Mgr. Zuzana Kočišová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska 1, 825 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: zuzana.kocisova@euba.sk

MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ANALYSE DER DEUTSCHEN FACHTEXTE GRÖßEREN UMFANGS MIT HILFE VON MIND UND CONCEPT MAPS

JANA KUCHAROVÁ

Abstract

Ziel des Beitrages ist es, die verschiedenen Möglichkeiten der graphischen Darstellung von deutschen Fachtexten größeren Umfangs (z. B. von einem Kapitel aus der Fachliteratur) mit Hilfe von Mind Maps und Concept Maps zu präsentieren. Diese graphischen Abbildungen stellen zugleich auch verschiedene Möglichkeiten der Textanalyse dar, je nachdem, auf welchen Gesichtspunkt sich die Autoren von Mind und Concept Maps bei der Bildung ihrer Maps konzentrieren. Im Beitrag werden drei Gesichtspunkte präsentiert: den Textinhalt, die Textstruktur und die Grammatik des Textes.

Schöüsselwörter: Deutsch, Fachtext, Mind Maps, Concept Maps, Textinhalt, Textstruktur, Lexik, Syntax

Abstract

The paper focuses on various ways of the graphic representation of long specialized German texts (e.g. a chapter from a specialized book) with the help of mind maps and concept maps. This graphic representation also provides different possibilities for text analysis depending on the aspect on which the authors of mind and concept maps focused while creating them. In the paper, we introduce three aspects: the contents of the text, the text structure and the grammar of the text.

Keywords: German, specialized text, mind maps, concept maps, the contents of the text, text structure, lexics, syntax

Einführung

Das oberste Lernziel bei der Aneignung einer Fremdsprache ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz und die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden. Der Erwerb der kommunikativen Kompetenz hängt eng mit der Entwicklung der Fertigkeiten und Sprachkompetenzen zusammen. Eine dieser Fertigkeiten ist auch das Leseverstehen. In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit den Möglichkeiten der graphischen Darstellung des gelesenen Textes, indem wir uns auf seinen Inhalt, auf seine Struktur oder auf die in dem Text am häufigsten vorkommenden grammatischen Erscheinungen konzentrieren. Als Ausgangstexte wählen wir die Fachtexte. Denn die Arbeit mit Fachliteratur gehört, unserer Meinung nach, zu den wichtigsten Tätigkeiten von Studierenden an Universitäten (und Fachhochschulen) während ihres Studiums und ihrer Vorbereitung auf das Berufsleben. Die Studenten sind oft mit vielen Informationen konfrontiert und es ist nicht mehr möglich, alles im Gedächtnis zu behalten. Man muss die Informationen sortieren, unterscheiden, in neuen Kontexten verstehen usw. Die Lernenden sind also gefordert, mit vielen neuen Informationen möglichst effektiv umzugehen und den eigenen Umgang mit Wissen aktiv und selbstgesteuert zu gestalten. Dazu benötigen sie aber Werkzeuge, die ihnen beim Wissensmanagement helfen.

Mapping-Techniken

Einen Schlüssel zu erfolgreichem Wissensmanagement kann in der Visualisierung gesehen werden. Eine graphische Darstellung kann einen effektiven und nachhaltigen Umgang mit Wissen ermöglichen. Von den Lernenden und von den Lehrenden werden also Kompetenzen beim Umgang mit bildhaften und graphischen Darstellungen erwartet und durch die aktive Verwendung dieser Techniken auch weiter entwickelt.

Es gibt verschiedene Visualisierungstechniken, die das Lernen und Verstehen des Lernstoffs erleichtern. In den letzten Jahrzehnten wurde in der Psychologie und Pädagogik eine Gruppe von Lern- und Arbeitstechniken entwickelt, die so genannten „Mapping-Techniken“. Durch die graphische Darstellung von Wissensstrukturen unterstützen sie sowohl das individuelle als auch kooperative Wissensmanagement (1, 2000, S. 6 – 8). Heutzutage werden sie in vielen Bereichen genutzt. Ihr Vorteil gegenüber den anderen Visualisierungstechniken ist, dass sie fachbereichsspezifisch sind und somit in verschiedenen Gebieten angewendet werden können. Unter Mapping-Techniken verstehen wir „eine Gruppe von Lern- und Lehrtechniken, die den einfacheren und effektiveren Umgang mit Kenntnissen unterstützen. Es geht um die zur graphischen Darstellung von Kenntnissen dienenden Instrumente, die verbale oder nonverbale Abbildung von Schlüsselbegriffen, Propositionen bzw. Informationskomplexen präsentieren, zusammen mit ihren gegenseitigen Beziehungen, die explizit benannt werden können“ (2, 2011, S. 35 – 36).

In der Fachliteratur sind viele Formen der graphischen Darstellungen, der Maps, zu finden (3, 2008 S. 5 – 13). Das Grundprinzip ist aber bei allen gleich: diese Techniken dienen dazu, abstrakte und komplexe Zusammenhänge graphisch darzustellen. Die bekanntesten und am meisten verwendeten Mapping-Techniken, die auch für uns relevant sind, sind Concept Mapping und Mind Mapping. Daneben gibt es eine Vielzahl weiterer Varianten, die jedoch weit weniger Verbreitung gefunden haben oder letztlich entweder den Mind Maps oder Concept Maps sehr ähnlich sind (4, 2004, S. 4).

Mind Maps und Concept Maps

Die am häufigsten verwendeten Mapping-Techniken, die Mind Maps und die Concept Maps, unterscheiden sich vor allem durch ihre unterschiedliche graphische Darstellung.

Bei einer Mind Map strahlen ausgehend von einem zentralen Schlüsselbegriff, mehrere dicke Äste aus, die sich nach außen hin zunehmend in dünnere Äste verzweigen. Die Schlüsselbegriffe werden gewöhnlich direkt an den Ast angeschrieben, die Beziehungen zwischen verschiedenen Schlüsselbegriffen bleiben unbestimmt. Mind Maps visualisieren Gedankengänge, zeigen, wie Ideen miteinander zusammenhängen, und helfen Informationen schnell darzustellen und zu erfassen. Sie ordnen und strukturieren, d.h., sie setzen Schwerpunkte und machen Zusammenhänge deutlich und übersichtlich. Eine Mind Map ist am besten mit einem wuchernden Wurzelwerk, einem so genannten Rhizom, vergleichbar, das sich, ausgehend von einem zentralen Stamm, in alle möglichen Richtungen ausdifferenziert.

Concept Maps sind demgegenüber geordnetere Gebilde. In der Regel sind sie hierarchisch aufgebaut und die Beziehungen zwischen den verschiedenen Schlüsselbegriffen bzw. Hierarchien der Maps werden explizit benannt. Oft gibt es in den Maps nicht nur die Verbindungslinien von oben nach unten, also zwischen Ober- und Unterbegriffen, sondern es können auch Querverbindungen eingezeichnet werden. Der Oberbegriff liegt meistens nicht in der Mitte der Map, sondern oberhalb der Map, damit seine hierarchische Wichtigkeit und Position auch verbildlicht werden. Die Elemente der Darstellung sind Rechtecke (sie repräsentieren Begriffe), Pfeile (symbolisieren die Beziehungen zwischen den Begriffen) und Pfeilbeschriftungen (spezifizieren die Art der Beziehung). Concept Maps erinnern eher an einen Stammbaum oder an das verzweigte, aber dennoch geordnete Liniennetz z. B. der U-Bahn einer Großstadt (4, 2004, S. 4 – 8).

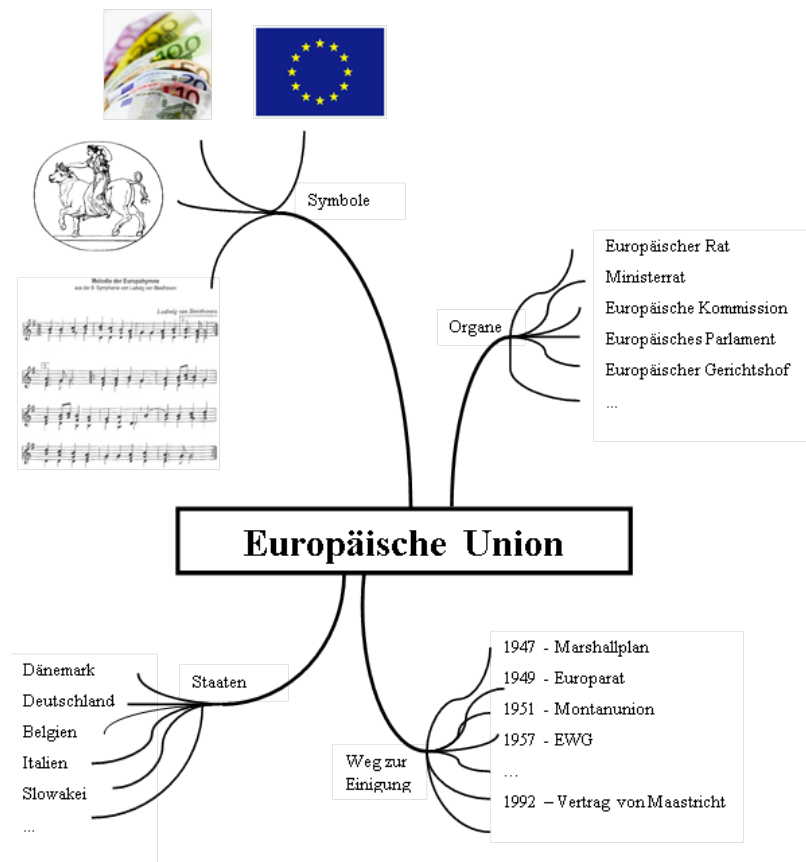


Bild Nr. 1 Beispiel für eine Mind Map

Kurzer Überblick über die Institutionen der Europäischen Union

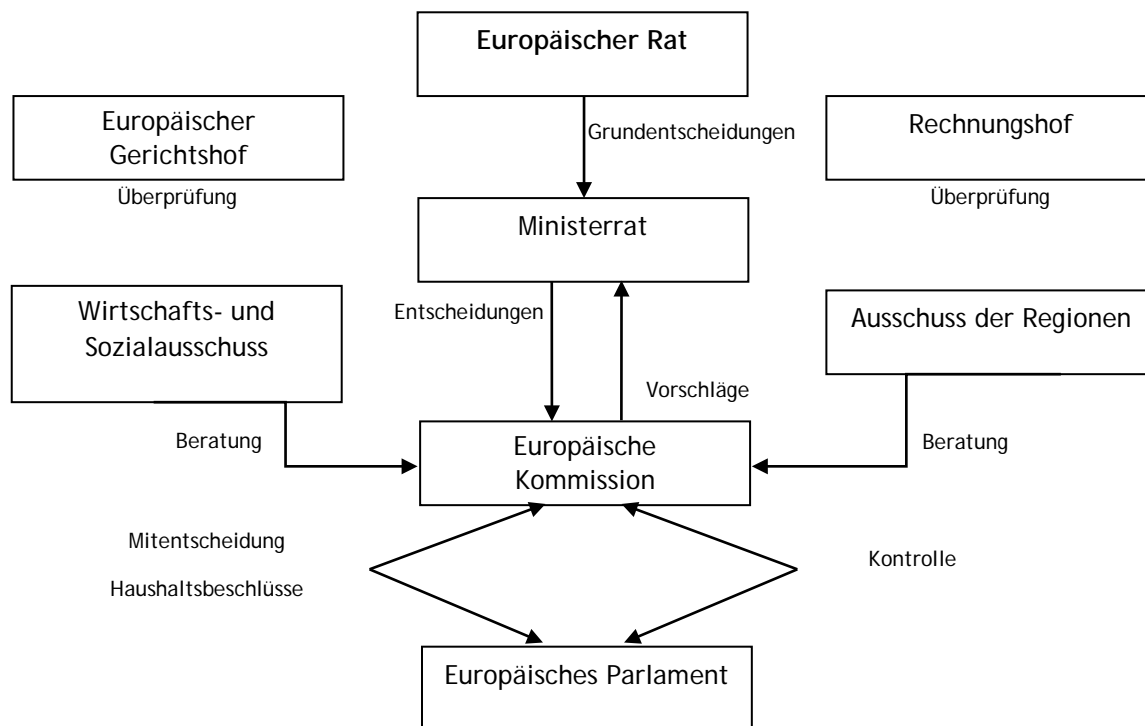


Bild Nr. 2 Beispiel für eine Concept Map

Wie wir sehen, sind die Hauptunterschiede zwischen den zwei bekanntesten Mapping-Techniken schon an der Oberfläche erkennbar. Ihren Ursprung haben sie in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Auffassungen über den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses. T. Buzan, Erfinder der Mind Maps zielt auf die assoziative Struktur des Gedächtnisses ab (5, 2007, S. 27 – 52). Er versucht daher vor allem den Prozess der Assoziation zu unterstützen. Den Mind Maps liegt also die Auffassung zu Grunde, dass das menschliche Gedächtnis ein assoziatives Netzwerk ist, in dem Begriffe nach thematischer Nähe angeordnet sind. Das Mind Mapping unterstützt also die spontane Produktion und Verkettung von Ideen und dient dazu, das assoziative und kreative Potenzial des Denkens zu stimulieren. Demgegenüber nahmen J. D. Novak und D. B. Gowin, Erfinder des Concept Maps an, dass das Wissen im Gehirn hierarchisch geordnet ist und auf Konzepten beruht (6, S. 15 – 40). Concept Maps gehen also von der Annahme aus, dass das menschliche Gedächtnis aus einem hierarchisch geordneten Netzwerk von Begriffen besteht. Die inhaltlichen und logischen Beziehungen zwischen den Begriffen bestimmen dabei den Aufbau und die Struktur des Netzwerks und die genaue Position des einzelnen Begriffes. Bei der Bildung einer Concept Map analysiert der Mensch vielmehr die logischen und inhaltlichen Beziehungen, die zwischen den einzelnen Begriffen bestehen. Das Concept Mapping unterstützt genau diesen analytischen Prozess. Im Unterschied zu Mind Maps dient diese Technik vor allem dazu, das analytische Potenzial des Denkens zu stimulieren.

Obwohl diese zwei Mapping-Techniken in einigen Aspekten unterschiedlich sind, können wir sie, unserer Meinung nach, als zwei sich ergänzende Modi und Potenziale des menschlichen Denkens bezeichnen. Je nachdem, welcher von ihnen im Vordergrund steht, sprechen wir von einer Mind Map oder eher von einer Concept Map. In vielen Situationen werden aber auch beide benötigt. Die Arbeitsweise mit den Schlüsselbegriffen und damit auch die Entwicklung der Fähigkeit, sie zu sortieren, zu strukturieren und in den breiteren Kontext einzubauen, führen aber bei den beiden Mapping-Techniken zum sinnvollen Lernen und zur sinnvollen Arbeit mit einem gelesenen Fachtext.

Analyse der Fachtexte größeren Umfangs mit Hilfe von Mapping-Techniken

Im Rahmen des fakultativen Unterrichtsfaches „Analyse deutscher Fachtexte mit Hilfe von Mind und Concept Maps“, das wir den Studenten der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität in Bratislava zum ersten Mal im Sommersemester 2014 / 2015 angeboten hatten, versuchten wir, die Bildung von Mind und Concept Maps in den Bereich der Textanalyse einzusetzen. Im Verlauf des Semesters bildeten wir die Maps zu

verschiedenen Fachtexten mit dem Ziel, den Umgang der Studenten mit dem gelesenen Fachtext zu verbessern. Jeden Fachtext betrachteten wir von den folgenden drei Gesichtspunkten: Inhalt, Struktur und sprachlichen Elementen. Wir beschäftigten uns mit den Texten unterschiedlichen Umfangs und thematischer Orientierung. Am Anfang erklärten wir den Studenten die wesentliche Merkmale Mind und Concept Maps und das Prinzip der Bildung von Maps. Zuerst analysierten wir nur kurze Definitionen im Umfang von einem Satz, damit sich die Studenten die zwei Mapping-Techniken aneignen und erste Erfahrungen mit ihrem Einsatz bei der Textanalyse gewinnen. Die Entscheidung, ob die Studenten bei der Textanalyse die Mind oder Concept Maps verwenden, überließen wir ihnen. Nach und nach arbeiteten wir im Rahmen des Seminars immer mit längeren Texten. In diesem Beitrag wollen wir unsere Aufmerksamkeit auf die Maps lenken, die man zu den Fachtexten größeren Umfangs erstellen kann.

Unter Fachtextem größeren Umfangs verstehen wir z. B. ein Kapitel aus der Fachliteratur. Zur graphischen Darstellung eines solchen Textes sind wir mit den Studenten erst zu Ende des Semesters gekommen. Das bedeutet, dass die Studenten schon einige Erfahrungen sowohl mit der Verwendung und Erstellung von Maps als auch mit den Gesichtspunkten der Textanalyse hatten.

Als Ausgangstext wählten wir einen authentischen Fachtext – ein Kapitel aus dem Buch von Nückles et al. *Mind Maps & Concept Maps Visualisieren – Organisieren – Kommunizieren*. An dieser Stelle wollen wir auch auf die wichtige Rolle der Authentizität im DaF-Unterricht hinweisen. Also wir arbeiteten immer mit den Texten, die von den Muttersprachlern verfasst worden waren, weil sie „ein wichtiges Mittel der Aneignung von einer Fremdsprache und einer fremden Kultur darstellen“ (7, 2013, S. 27). Das Kapitel trug den *Einführung in das Wissensmanagement mit Mind Maps und Concept Maps* (4, 2004, S. 1 – 12). Es handelt sich um einen Fachtext im Umfang von 12 Seiten. Das Kapitel ist weiter in vier Unterkapitel gegliedert, das letzte Unterkapitel ist noch weiter gegliedert. Zu diesem Text bildeten wir die Maps, indem wir uns auf die drei oben angeführten Gesichtspunkte konzentrierten.

Die Maps zum Textinhalt

Wie schon oben erwähnt wurde, ist es heutzutage sehr wichtig, zahlreiche neue Informationen auf einmal verarbeiten zu können. Dies kann man nur dann schaffen, wenn man sie im Gedächtnis irgendwie organisiert, sortiert, wenn man die wichtigeren von den weniger wichtigen unterscheidet usw. Zu einem effektiven Umgang mit einem längeren Fachtext kann auch die Verwendung von Maps beitragen, denn sie ermöglicht, ein breites Spektrum von Informationen und komplexer Zusammenhänge klar und übersichtlich graphisch darzustellen. Bei Texten größeren Umfangs kann es aber manchmal problematisch sein, den Text nur auf das Wichtigste zu reduzieren. Man muss den Text wirklich detailliert lesen, um seine wichtigsten Themen identifizieren zu können. Bei kürzeren Texten ist dieses Problem weniger relevant, weil wir fast den ganzen Text visualisieren können. Wenn es sich aber um einen Fachtext handelt, der meistens thematisch klar strukturiert wird, kann uns diese Struktur bei der Erstellung von den Maps helfen. Die thematischen Kernknoten der erstellten Maps bilden dann meistens die Überschriften der einzelnen Unterkapitel. Diese müssen aber durch weitere Unterthemen näher bestimmt werden. Diese muss man schon selbst im Text identifizieren.

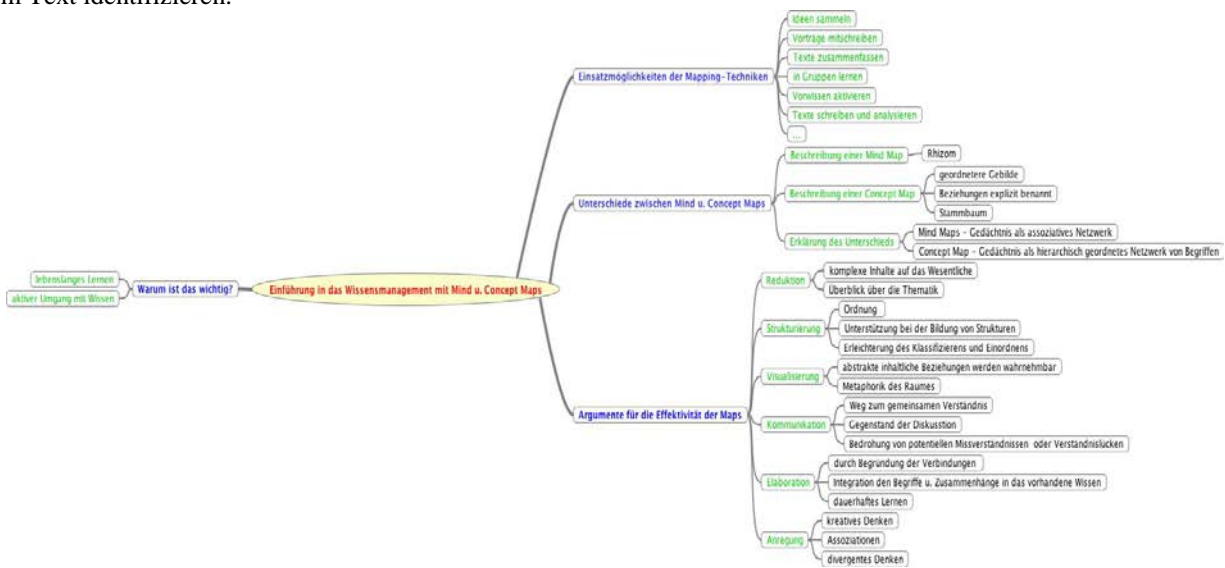


Bild Nr. 3 Beispiel für eine Mind Map zum Textinhalt des Ausgangstextes „Einführung in das Wissensmanagement mit Mind Maps und Concept Maps“

Die Maps zur Textstruktur

Graphisch darstellen muss man nicht unbedingt nur die in einem Text vorkommenden Informationen. Besonders bei den Fachtexten ist es relevant, sich mit der Ebene der Textstruktur zu beschäftigen. Wenn wir an die Struktur eines Fachtextes denken, dann gehen wir über seinen thematischen Bereich hinaus. Im Rahmen der Textstrukturanalyse betrachten wir den Ausgangstext immer als einen Komplex, bei dem viele Faktoren eine Rolle spielen. Die Bildung der Maps zu der Textstruktur präsentieren wir an einem allgemeinen Beispiel.

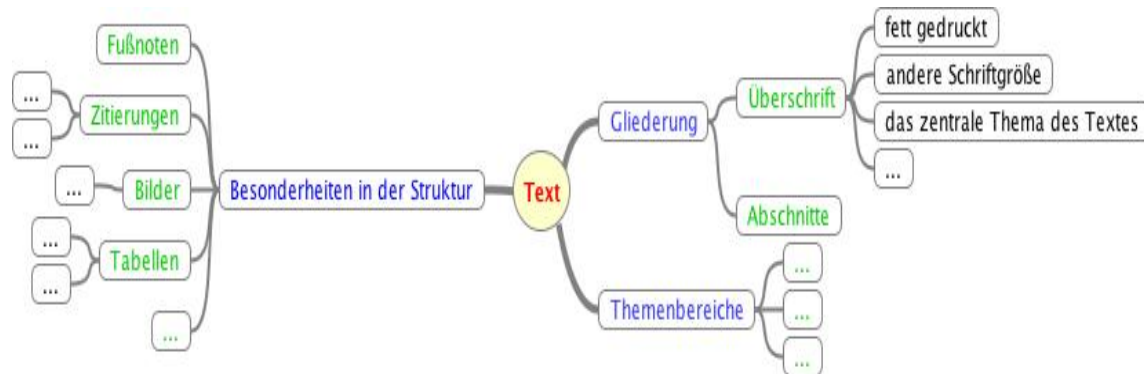


Bild Nr. 4 Beispiel für eine Mind Map zur Textstruktur

Das Beispiel zeigt, dass die oben angeführten Beispiele den thematischen Rahmen des Textes darstellen. Anders gesagt, erweitern wir bei der Bildung dieser Map unsere Betrachtungsweise des Ausgangstextes. Außer der inhaltlichen ziehen wir auch die äußere Struktur des Textes in Betracht. Bei einem Kapitel (oder bei einem noch längeren Text) spielt auch seine Gliederung eine wichtige Rolle. Außerdem widmen wir uns den Besonderheiten – den für einen konkreten Text charakteristischen und spezifischen Merkmalen, wie z.B. den Zitat, Fußnoten oder verschiedenen Formen von Abbildungen usw.

Maps zu den sprachlichen Elementen eines Textes

Im Rahmen des DaF-Unterrichts spielt neben der Entwicklung von Fertigkeiten auch die Aneignung von den entsprechenden grammatischen Strukturen und der entsprechenden Lexik eine wichtige Rolle. Obwohl die Grammatik und Lexik keine Fertigkeiten sind, stellen sie ein wichtiges Mittel dar, das dabei hilft, sich in der Fremdsprache (schriftlich oder mündlich) korrekt ausdrücken zu können. Deshalb sind wir der Meinung, dass es sinnvoll ist, den Fachtext auch grammatisch und lexikalisch zu analysieren. Es geht hier um keine detaillierte wissenschaftliche Analyse, sondern darum, dass die Lernenden (in unserem Fall die Studenten) die wichtigsten und am häufigsten vorkommenden grammatischen Erscheinungen im Text finden. Als Beispiel zeigen wir dazu eine allgemeine Concept Map.

Bei der Bildung solcher Maps konzentrierten wir uns vor allem auf die Wort- und Satzebene des Textes. Die oben angeführte Map dient nur als ein mögliches Beispiel der Visualisierung von sprachlichen Mitteln des Fachtextes. Man kann z. B. eine Map zur Lexik bilden, in der man sich nicht auf mehrere Wortarten konzentriert, sondern z. B. auf die Fachterminologie usw. Eine weitere Möglichkeit wäre z. B. die Erstellung von den Maps zur Syntax des Textes oder z. B. nur zu den verschiedenen im Text vorkommenden Arten von Nebensätzen.

Schluss

Das Ziel unseres Beitrags war zu zeigen, dass Mapping-Techniken ein effektives und gut einsetzbares Mittel zur graphischen Darstellung eines längeren Fachtextes sind. Mit Hilfe dieser Techniken ergeben sich viele Möglichkeiten, mit Texten zu arbeiten, je nachdem, worauf man sich bei der Textarbeit konzentrieren will. Für die Vorbereitung auf das praktische Berufsleben, auf die zukünftige berufliche Karriere ist es wichtig, sich mit vielen fachlichen Informationen effektiv auseinanderzusetzen. Um diese Fähigkeit bei den Lernenden zu entwickeln, ist es sinnvoll, Maps zum Textinhalt zu erstellen. Die Fachtexte werden meistens klar gegliedert und von anderen Elementen (Tabellen, Graphiken, Bilder usw.) ergänzt. Die Kenntnis der Textstruktur ermöglicht eine bessere und einfachere Orientierung im Text. Eine einzigartige Möglichkeit, die Textstruktur vor Augen zu haben, bieten uns die Mind oder Concept Maps, in denen man sie visualisiert. Wenn wir den Fachtext noch tiefer analysieren wollen, können wir die Maps bilden, in denen wir die sprachlichen Elemente des Textes graphisch darstellen. Mit der Bildung von Maps kann man also auch einen langen Fachtext sowohl effektiv als auch tiefgehend analysieren. Eine solche Analyse trägt dann auch zur Entwicklung der Fertigkeit des Leseverstehens und unterstützt auch die heutzutage sehr gefragte Fähigkeit, sich in einem gelesenen Text gut orientieren zu können.

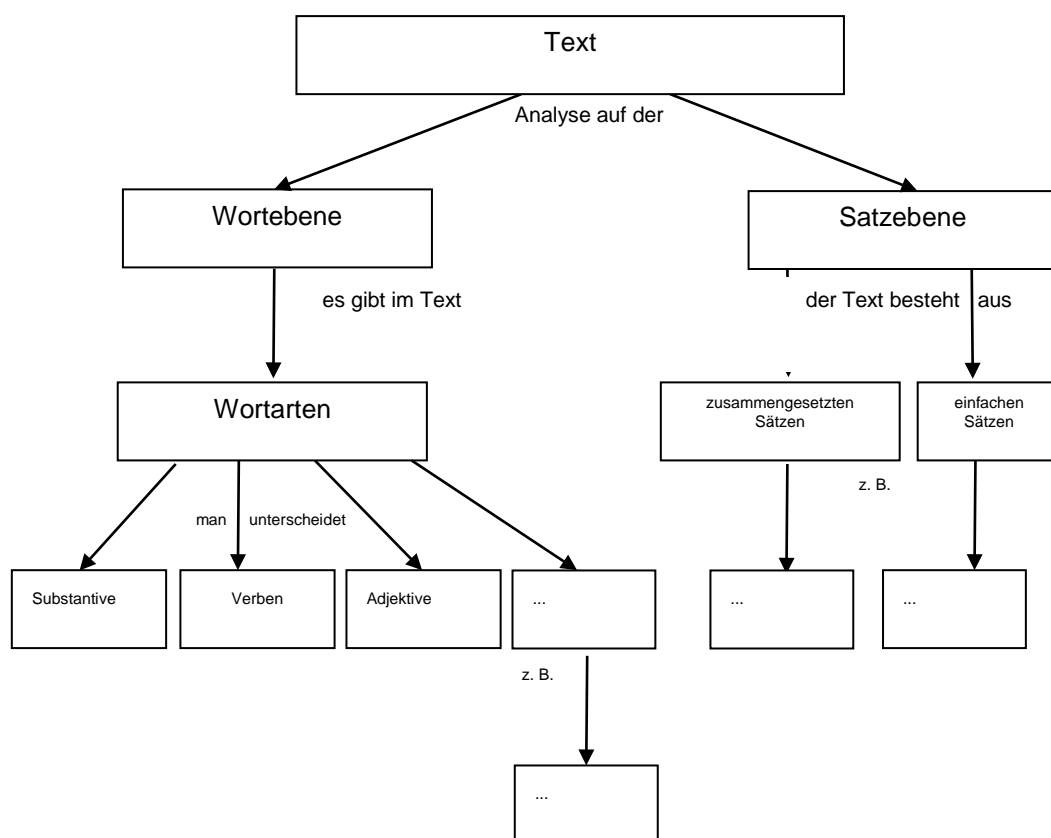


Bild Nr. 5 Beispiel für eine Concept Map zur Analyse der Sprachstrukturen und des Wortschatzes im Fachtext

Zoznam bibliografických odkazov

1. MANDL, H., FISCHER, F. 2000. *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken*. Göttingen: Hogrefe-Verlag. 230 S.
2. KUCHAROVÁ, J. 2011. Systematizácia techník mapovania. In: *Fórum cudzích jazykov* 3, 2011, s. 34 – 50.
3. ACKSTEINER, P. 2008. *Wissenserwerb und Wissensanwendung mit Mapping-Techniken. Konzepte und Trainingsmöglichkeiten*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. 92 S.
4. NÜCKLES, M., GURLITT, J., PABST, T., RENKL, A. 2004. *Mind Maps & Concept Maps*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. 152 S.
5. BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. Praha: Portál. 165 S.
6. NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. 1984. *Learning How to Learn*. UK: Cambridge University Press New York and Cambridge. 216 S.
7. KUNOVSKÁ, I. 2013. Autenticnosť vo výučbe cudzích jazykov. In: *Fórum cudzích jazykov* 3, 2013, s. 26 – 33.

Literatúra

- LÉVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht B2/C1*. Plzeň: Fraus. 122 s.
- LÉVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen. Studienbegleitender Deutschunterricht B2/C1*. Plzeň: Fraus. 122 s.

Kontakt

Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jana.kucharova@euba.sk

**SÚČASNÝ JAZYK MLÁDEŽE V ANGLOFÓNOM PROSTREDÍ
A JEHO PREKLAD DO SLOVENSKEHO JAZYKA**

ZUZANA MOČKOVÁ LORKOVÁ

Abstrakt

Preklad jazyka mládeže a slangu predstavuje pomerne problematickú súčasť práce nielen prekladateľov umeleckej literatúry, mediálnych a reklamných textov, alebo filmovej produkcie, ale v neposlednom rade aj pedagógov na slovenských školách a univerzitách. Skúmanie a praktický preklad jazyka mládeže a slangu je o to problematickejší, že predstavuje pomerne dynamickú a neustále meniacu sa vrstvu jazyka. V príspevku sa tak pokúsime zadefinovať súčasnú podobu jazyka a jeho premeny, a taktiež naznačíme možné prístupy a riešenia prekladu.

KLúčové slová: slang, jazyk mládeže, preklad, kultúrny priestor

Abstract

Translation of youth language and slang represents a very problematic part not only of translators' work on literary, media and advertising texts or film production but the work of teachers at Slovak schools and universities as well. Research and practical translation of youth language and slang is more the problematic as it is a quite dynamic and constantly changing layer of language. The aim of this paper is the attempt to define current the form of such language and its transformations, and also to indicate possible approaches and solutions during translation.

Keywords: slang, youth language, translation, cultural area

Vedecká a akademická obec nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí začala venovať významnejšiu pozornosť jazyku mládeže a slangu ako fenoménu skúmanému z rôznych aspektov či v rôznych kontextoch (sociolingvistiky, etnolingvistiky či kognitívnej lingvistiky a jazykového obrazu sveta), a to najmä v období posledných desaťročí dvadsiateho storočia, hoci prvé práce v súvislosti s touto špecifickou vrstvou jazyka sa začali objavovať omnoho skôr.

V období od 80. rokov minulého storočia sme zaznamenali narastajúci počet vedeckých prác, štúdií a monografií na túto tému, objavujú sa však novátorské slovníky či príručky, ktoré či už subjektívnym alebo objektívnym obrazom reflektujú jazyk mládeže a slang, jeho vývoj a súčasnú podobu.

V menšom počte sa objavujú vedecké a výskumné práce venované prekladu jazyka mládeže a slangu, najmä ak ide o preklad z anglického do slovenského jazyka, čo je nepochybne spôsobené a ovplyvňované niekoľkými jazykovými, ale aj mimojazykovými faktormi ako je, napríklad, spoločenská a kultúrna situácia, globalizácia atď. V práci sa tak zameriame nielen na definovanie súčasného jazyka mládeže a slangu ako takého (z lingvistického a sociolingvistického uhla pohľadu), ale taktiež sa pokúsime naznačiť isté vývinové tendencie a možnosti prístupu k tomuto fenoménu, najmä s ohľadom na špecifiku práce prekladateľov a rešpektovanie zaužívaných prekladateľských zásad a slovenský kultúrny priestor. Vzhľadom na možný rozsah daného príspevku ponúkneme v zásade len stručný a všeobecný pohľad na danú problematiku s ohľadom na prácu prekladateľa textov z anglického do slovenského jazyka.

Slovenský mládežnícky diskurz

V súčasnosti žijeme v dobe a priestore, kde sa postupne stierajú hranice medzi Západom a Východom, a kultúrami ako takými pod vplyvom globalizácie, vo svete s veľmi jednoduchým a voľným pohybom, či už máme na mysli pohyb ľudí prostredníctvom cenovo dostupnej a pomerne rýchlej dopravy, alebo virtuálny pohyb v internete a virtuálnom prostredí, vďaka čomu do slovenskej kultúry prenikajú prvky a reálie iných kultúrnych priestorov a identity, najmä z anglofónneho prostredia. Ak by sme parafrázovali slová O. Orgoňovej a J. Dolníka, pozorujeme tak akési miešanie foriem podnetov zo života iných/nových národných či geografických proveniencií, na ktoré reaguje vnímavo celá spoločnosť, najflexibilnejšie však mládež (1, 2010, s. 128). Tento fakt celkom prirodzene vyplýva najmä z povahy mladej generácie obyvateľstva, ktorá v zásade predstavuje najflexibilnejšiu a najadaptabilnejšiu vrstvu spoločnosti, ale taktiež to vyplýva z charakteru a vlastností danej vrstvy jazyka. Vo všeobecnosti sa dá povedať, že „...mentálne opory mládeže sa spájajú s konceptom ‚inakosti‘ (odlišnosť od dospelých), na druhej strane však ku kolektívnej solidarite k vlastnej komunite (generácii), ktorá bojkotuje všetko konzervatívne, búri sa voči obmedzujúcim praktikám v rodine a škole, no sympatizuje s cudzokrajnými vplyvmi a alternatívnymi kultúrami“ (2, 2010, s. 129).

Súčasná slovenská mládež v komunikácii používa tak jazyk stojaci v protiklade k jazyku normovanému či spisovnému, je však veľmi dynamický, hravý a otvorený inonárodným vplyvom a prvkom, ktoré nevyhnutne prenikajú do slovenskej kultúry, nakoľko nijaký jazyk nemôže fungovať izolovane a prispôsobuje sa zmenám v spoločnosti a celkovej kultúrnej atmosfére.

Definovanie slangu a jazyka mládeže

Ak by sme parafrázovali slová Z. Popovičovej Sedláčkovej, mladej slovenskej lingvistiky, zaoberajúcej sa výskumom slangu slovenskej mládeže, tak môžeme tvrdiť, že „...slang a jazyk mládeže je dnes vo všeobecnosti chápaný ako ‚špecifický jazyk‘ vymedzenej spoločenskej skupiny, hoci sa náplň a črty jeho špecifickosti v priebehu dejín menili a konkretizovali v závislosti od kultúrneho a spoločenského prostredia“ (3, 2013, s. 11). V súčasnosti sa teda slang vzťahuje na konkrétnu vrstvu obyvateľstva definovanú predovšetkým vekom.

Ak by sme chceli ponúknuť krátku sondu do minulosti pojmu slangu, museli by sme sa vrátiť do druhej polovice 18. storočia. Anglický etymologický slovník (4, Online Etymology Dictionary, etymonline.com) sa odvoláva práve na prvé definície slangu z tohto obdobia v anglofónnom prostredí, kde sa pojem slang vzťahoval na označenie ‚jazyka tulákov a zlodějov‘, čiže hovoríme o jazyku okrajových skupín spoločnosti, častokrát pohybujúcich sa na hranici zákona. Začiatkom 19. storočia nastalo „...pod vplyvom priemyselného rozvoja anglickej spoločnosti rozšírenie pôvodného chápania tohto pojmu, a to na špecifickú reč (žargón) robotníckych profesií“ (5, 2013, s. 11). Neskôr odborníci v oblasti jazyka začali slang definovať ako vulgárny (teda neštudovaný) jazyk pracujúcej triedy s minimálnym vzdelaním, ktorý sa na jednej strane vyznačuje živosťou a inovatívnosťou, ale na strane druhej vystupuje v protiklade voči kultivovanému jazyku a reči vyššej spoločenskej triedy a vzdelaných obyvateľov vtedajšieho Anglicka.

V slovenskom, resp. v česko-slovenskom kultúrnom a spoločenskom prostredí sa výskumom slangu lingvisti zaoberajú približne od 40. rokov minulého storočia (J. Orlovský, neskôr M. Urbančok, P. Ondrus atď.). S pohľadu translológie a prístupu k slangu v umeleckej literatúre sa tejto téme venoval aj J. Mistrík, B. Hochel, J. Dolník atď.)

Teda, ak by sme zhrnuli vyššie uvedené, v súčasnosti hovoríme o slangu ako, do istej miery a v určitých kontextoch, synonyme jazyku mládeže, v minulosti sa pojem slang vzťahoval spočiatku na jazyk určitej vrstvy spoločnosti bez vymedzenia veku s pochybným a kriminálnym pozadím, neskôr sa vzťahoval na pracujúcu vrstvu obyvateľstva so základným vzdelaním. Hoci v minulosti sa slangu vo veľkej miere pripisovali negatívne konotácie, lingvisti a iní vedeckí pracovníci zaoberajúci sa skúmaním tohto javu v súčasnosti ho vnímajú ako celkom prirodzenú a kreatívnu zložku národného jazyka. „Slang mládeže, podobne ako iné nespisovné či dokonca tabuizované lexikálne jednotky, sa preto nestal iba tolerovaným, ale niekedy aj zámerne uplatňovaným jazykovým kódom v rôznych komunikátoch a variabilných mediálnych produktoch ako sú reklamy, „lifestylových“ a bulvárnych médiách“ (6, 2013, s. 11). Typickými znakmi slangu sú:

- stručnosť,
- skratkovitosť,
- originalita vo vyjadrovaní,
- hravosť prostredníctvom metaforizácie či metonymizácie,
- expresívnosť a intenzifikácia výrazu (mega-, super-, hyper-),
- dynamickosť.

Okrem iného, okrem jazykových prvkov, v napätých a priam až konfliktných situáciách sa zvykne hovorovosť a slangovosť pretavovať do syntaxe, teda do príznakového slovosledu – Ma nesar! Sa uvedom!...

Primárne a celkom prirodzene sa jazyk mládeže a slang realizuje naživo a ústne. Hybridom ústnej komunikácie a písomného prejavu je četovanie, skypevanie, teda akákoľvek konverzácia cez rôzne softvéri a aplikácie. V umení ako takom sa reflexia sveta mládeže pretavuje či už v umeleckej literatúre (súčasná tvorba mladých autorov, experimentátorov atď.) alebo filmovej produkcii (dokumenty o rôznych aspektoch života mladých ľudí, filmy priamo z prostredia tinedžerov atď.).

Ak by sme chceli pomenovať sféry najčastejšieho vzniku a použitia slangových slov, musíme sa celkom pochopiteľne sústrediť na prirodzené a bežné aspekty života mládeže:

- stravovanie (tu patrí okrem iného aj požívanie alkoholu a návykových látok, čím nechceme tvrdiť, že všetci mladí holdujú týmto zlovykom),
- odievanie a móda,
- prostredie školy,
- počítače a internetová komunikácia,
- aktivity a voľný čas (hudba, graffiti),
- rodinné zázemie.

V súčasnosti vymedziť jednoznačné kritéria na odlíšenie slangu od ostatných variet (žargón, argot, profesionalizmy...) národného jazyka a jeho samostatné definovanie nie je jednoduché, najmä ak berieme do úvahy, že ich vzájomné hranice sa častokrát stierajú.

Preklad jazyka mládeže a slangu

Aktuálnym problémom pri preklade súčasných textov z anglického jazyka je stieranie hraníc v jazyku a prienik subštandardnej lexiky do umeleckej literatúry, ale aj do mediálnych a reklamných textov, najmä ak ide o komunikáciu medzi mladými ľuďmi. Podľa slov významného slovenského prekladateľa J. Štrassera si takýto text vyžaduje špecifickú formu práce s jazykom s ohľadom na kontext komunikácie, charakter používateľa a situácie (tieto údaje čerpáme z osobného rozhovoru s prekladateľom), ale aj zaužívané normy v tom alebo inom kultúrnom priestore.

Nepochybne medzi najsilnejšie kanály, prostredníctvom ktorých do jazyka verejnej komunikácie stále viac preniká hovorová reč, slang, cudzie slová (amerikanizácia či westernizácia slovenskej kultúry) či vulgarizmy, patria masmédiá (najmä televízia) a práve internet, čo sa odrazilo aj na jazyku umeleckej literatúry, a nemáme na mysli iba masovú literatúru.

Našu pozornosť sme teda zámerne venovali vyššie uvedeným faktom a teoretickým poznatkom, nakoľko ich uvedenie si a zohľadňovanie sú súčasťou práce prekladateľa textov, v ktorých sa vyskytujú výrazy jazyka mládeže a slangu. Od prekladateľa sa tak vyžaduje nielen teoretické poznanie slangu a povahy jazyka tínedžerov a rôznych jeho geografických variet (máme na mysli špecifiká a odlišnosti amerického, kanadského, britského atď. slangu), teda slangu originálu alebo východiskového textu, ale aj poznanie živej komunikácie mládeže v cieľovom jazyku, teda v našom prípade v slovenskom jazyku, a jeho adekvátne pretransformovanie v texte, tak by nepôsobil cudzo, archaicky a niekedy až komicky, ale prirodzene a výstižne v komunikačnej situácii prekladaného diela.

Prácu prekladateľa komplikuje aj fakt, že slang a jazyk mládeže sa radia medzi najdynamickejšie a najčastejšie meniace sa zložky jazyka, a teda výrazy a slovné spojenia, ktoré boli aktuálne pred pár rokmi sa dnes už nepoužívajú, čo je problémom pre prekladateľov, najmä staršej generácie, ktorí pracujú s textami súčasných mladých autorov.

Okrem iného, pri preklade textov z obsahom slangizmov z anglofónneho prostredia (najmä amerického), prekladateľ musí mať na zreteli aj fakt, že pre americký slang a subštandardný jazyk je typická vyššia miera expresivnosti ako v slovenčine. Tento jav sa dá pozorovať, napríklad, pri sledovaní filmu v origináli so slovenským titulkami, keď postava použila vulgarizmus „najhrubšieho zrna“ a prekladateľ ho zdanlivo preložil neadekvátne, keď zvolil výraz s nižšou expresivitou. Táto zdanlivá chyba či ignorovanie originálu je však v slovenskom kultúrnom priestore prijateľná, priam vhodná, nakoľko sa slovenčina vyznačuje inou mierou expresivity, navyše inou tradíciou používania týchto jazykových prvkov a paletou vulgárnych výrazov, čo je podmienené aj historickým a kultúrnym vývojom v minulosti.

Je celkom pochopiteľné, že prekladateľ, hoci aj mladšej generácie, už vekovo nepatrí medzi tínedžerov a nemusí mať bezprostredný kontakt s používateľmi slangu, a tak nepozná jednotlivé nuansy danej vrstvy jazyka a častokrát môžu byť pre neho nepochopiteľné. Takáto nejasnosť alebo nepochopiteľnosť slangu vyplýva aj z jednej z jeho podstát – zámerná inakosť a nezrozumiteľnosť pre dospelých a staršie authority. Prekladateľ tak musí, okrem prekladových slovníkov, pracovať s výkladovým slovníkom anglického/amerického slangu, ale aj s internetom, prostredníctvom ktorého vyhľadáva jednotlivé slovné výrazy použité v kontexte na rôznych komunikačných portáloch, blogoch atď. Z osobnej skúsenosti však vieme, že preklad niektorých fráz a slovných spojení si vyžaduje konzultáciu s nositeľmi anglického jazyka, nakoľko ide o veľmi špecifické slová. Neraz však nastáva situácia, keď prekladateľ nedokáže nájsť vhodný výraz v cieľovom jazyku a musí sa obrátiť na slovenské blogy, portáli a prípadne osloviť priamo používateľov slovenského slangu. Avšak vzhľadom na fakt, že do slovenskej kultúry prenikajú aj inonárodné prvky a reálie, ktoré zatiaľ nemajú svoj ekvivalent v slovenčine, nastáva občas prípad, kedy prekladateľ čelí problému nepreložiteľnosti daného výrazu. Riešenie takého problému sa ponúka niekoľko – vytvorenie okazionalizmu alebo vlastného nového výrazu, neutralizácia v kombinácii s vysvetlením pojmu atď. v závislosti od typu diela, autorského zámeru použitia a funkcie výrazu, ale aj recipienta, a taktiež s ohľadom na zásady slovenskej prekladateľskej školy (zásada textovej úplnosti, zásada významovej totožnosti, zásada formálnej totožnosti, zásada dobrej slovenčiny spolu so zásadou funkčného používania nespisovných prvkov a zásady uprednostňovania významu pri kolízii významovej a formálnej totožnosti) (7, 1982).

Vráťme sa k už spomínaným sféram jazyka, pre ktoré sú typické slangové výrazy, ako je stravovanie (šejk, tejknúť, kaefcěčko, hambáč atď.), odievanie a móda (begy, skiny, pushapky, fejky, swag atď.), prostredie školy (brejka, spikovať, atď.) počítače a internetová komunikácia (viac nižšie), aktivity a voľný čas (skejter, frístajl, gigašit, hejter/hater, lúzer), rodinné zázemie (sistra, gafo – pozn. z angl. slangizmu gaffer).

Priblížme si sféru internetovej komunikácie, ako jednu z najdynamickejších a najnovších. Pod tlakom anglo-amerických kultúrnych a technických výtvarníkov, teda v sfére internetu a komunikácie, do reči slovenskej mládeže v súčasnosti preniká mnoho anglicizmov (ajt'ák, resetnúť, skypovať, lajknúť tweet/tvíť, googliť/gúgliť atď.), vrátane skratiek a značiek (WTF, OMG, BTW, LOL, PLS...), ktoré sa v komunikácii (či už ústnej alebo písomnej) adaptujú rôznym spôsobom. Ako vidíme na uvedených príkladoch, niektoré z nich sa používajú v jazyku ako kalky, teda bez

akejkoľvek asimilácie, iné sa nadobúdajú „poslovenčenú“ formu (fonetický prepis v spojení so slovenskými sufixami). V jednom aj druhom prípade ide však o pomerne jednoduché riešenie pre prekladateľa, pokiaľ je dané slovo osvojené a zaužívané v slovenskom priestore. Problém však môže nastať v prípade, ak ide o neologizmus/novinku na technologickom trhu aj v jazyku originálu, ktorý zatiaľ nestihol „preniknúť“ aj do slovenčiny. Situácia sa môže viac skomplikovať, ak je daný výraz súčasťou frazeologizmu, slovnej hračky alebo metafory, ktorú si vytvoril autor. Vtedy je opäť prichádza rad prekladateľova intuícia, kreativita a schopnosť zvoliť vhodný výraz, tak aby sa nenarušila celistvosť textu a dynamika komunikácie. Význam kreativity sa vo všeobecnosti v mnohých prípadoch spája s procesom translácie (teda aj preklad, aj tlmočenie), čo potvrdzujú aj slová Z. Bittnerovej: „...odborníci zdieľajú názor, že translácia ako taká nie je len mechanická alebo automatická, ale skôr tvorivá činnosť, ktorá si vyžaduje kreatívny prístup translátora, a jej produkt, teda cieľový text, možno v mnohých aspektoch považovať za kreatívny“ (8, 2014, s. 20 – 34).

Záver

Z teoretických a praktických poznatkov vyplýva, že preklad slangu a jazyka mládeže si vyžaduje špecifický prístup v závislosti od mnohých aspektov a neexistuje jednotný návod. Prekladateľ tak musí voliť rôzne prístupy a metódy od prípadu k prípadu, ale nesmie opomenúť zaužívané zásady slovenskej prekladateľskej školy v kombinácii s rešpektom k autorovi originálu a prijímateľovi prekladového textu. Tento text musí obsahovať adekvátne a aktuálne ekvivalenty slangu a výrazov jazyka mládeže cieľového priestoru a celý text musí pôsobiť nenútené a výstižne danej komunikačnej situácii. Opäť sa tak potvrdzuje, že na dosiahnutie skutočne adekvátneho a verného prekladu sa od prekladateľa vyžaduje vedomostné pozadie z oblasti teórie komunikácie, lingvistiky a translatológie, ale aj znalosť živého a bezprostredného jazyka východiskového a cieľového kultúrneho priestoru, rovnako ako aj schopnosť primeranej transformácie a použitia tohto jazyka.

Zoznam bibliografických odkazov

1. ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 128 – 138.
2. Tamže.
3. POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z. 2013. *Slang v mládežníckom diskurze*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 11 – 20.
4. *Online Etymology Dictionary*. Dostupné na: <http://www.etymonline.com/>
5. POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z. 2013. *Slang v mládežníckom diskurze*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 11 – 20.
6. Tamže.
7. FERENČÍK, J. 1982. *Kontexty prekladu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
8. BITTNEROVÁ, Z. 2014. Problém v simultánnom tlmočení a subjektívne faktory ovplyvňujúce jeho riešenie. In: *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia 3*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 20 – 34.

Literatúra

- BEYERL, J. 2012. *Slovník současného amerického slangu*. Brno: Edika.
- BITTNEROVÁ, Z. 2014. Problém v simultánnom tlmočení a subjektívne faktory ovplyvňujúce jeho riešenie. In: *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia 3*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3750-2. S. 20-34.
- DALZELL, T., VICTOR, T. 2008. *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*. London and New York: Routledge.
- FERENČÍK, J. 1982. *Kontexty prekladu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- ORAVEC, P. 2014. *Slovník slangu a hovorovej slovenčiny*. Praha: Maxdorf.
- ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Z. 2013. *Slang v mládežníckom diskurze*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Kontakt

Mgr. Zuzana Močková Lorková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: zlorkova@gmail.com

COMPARAISON DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ET DES MÉTAPHORES FRANÇAISES DANS LA TRADUCTION SLOVAQUE

ELENA MELUŠOVÁ

Abstract

The aim of the paper is to present for educational purposes various French idiomatic and metaphorical expressions and to compare them to the Slovak equivalents. During FLE (French as a foreign language) courses, the author analyses idiomatic expressions that are more or less identical in both languages. There are also many of expressions without identical equivalent. The purpose is to present and classify idioms and metaphorical expressions, introduce appropriate examples and to consider their topics and translatability.

Abstrakt

Jazyk sa posudzuje podľa bohatstva slovnej zásoby a tiež podľa množstva idiomatických a metaforických výrazov. Ich znalosť umožňuje nielen dokonale hovoriť cudzím jazykom, ale aj pochopiť mentálnu stránku ľudí hovoriacich daným jazykom. Cieľom práce je uviesť viacero častých francúzskych idiomatických a metaforických výrazov, ktoré sú zoradené podľa témy, ale tiež podľa preložiteľnosti, existencie alebo neexistencie ekvivalentu v cieľovom jazyku, s prekladom v slovenčine. Veľa výrazov má identický ekvivalent, ale je tiež dosť príkladov, pre ktoré neexistuje ekvivalent v cieľovom jazyku. Zoznam vybraných výrazov je urobený vo francúzsko-slovenskej verzii s vysvetľujúcimi poznámkami.

Introduction

L'étude des idiomes et expressions métaphoriques fait partie de la lexicologie. D'après la définition de plusieurs linguistes, tels que Maurice Grevisse, Jean Dubois, Aram Barlézizian et d'autres, la lexicologie, c'est l'étude du lexique (du vocabulaire) d'une langue, dans ses relations avec la phonologie, la morphologie et la syntaxe, étroitement liée aux facteurs sociaux, culturels et psychologiques.

Le terme « lexicologie » remonte à deux radicaux grecs : *lexicon* signifiant « lexique, vocabulaire » et *logos* qui veut dire « mot, discours, étude ».

Comme le lexique est le premier à réagir à l'évolution de la vie sociale, économique et culturelle, on juge d'habitude la richesse d'une langue d'après la richesse de son vocabulaire, ainsi que d'après la richesse d'expressions idiomatiques et métaphoriques.

Les expressions idiomatiques donnent de la couleur et le niveau de richesse à chacune des langues étudiées. Elles permettent ainsi de se faire des images mentales des locuteurs de telle ou telle langue.

Pour les buts pédagogiques, il est utile d'aborder les expressions idiomatiques et les métaphores en contexte, afin de faire découvrir leurs sens par les étudiants eux-mêmes. Le classement des expressions idiomatiques est effectué de préférence par thèmes, tel que: la description physique, la beauté, la santé, les émotions, les activités humaines, les situations, les relations humaines ou les notions, comme la comparaison, la différence, la distance, l'habitude, l'intensité, le jugement, la manière, la quantité, le temps. Une autre approche possible serait de faire le classement d'après l'existence ou l'inexistence d'équivalents appropriés à l'expression donnée.

Pour cette présentation on a fait le choix d'expressions idiomatiques françaises tirées des dictionnaires Les expressions idiomatiques, CLE 2008, et Francouzské idiomy /Idiotismes français, CPress 2009. On a opté pour la classification des expressions par thème, tout en proposant la traduction slovaque ou l'explication du sens pour les expressions sans équivalents.

1. Exemples d'expressions idiomatiques classés par thème

Description physique

- Être tiré à quatre épingles (= être habillé avec soin) – en slovaque on dit: „je ako zo škatuľky“ (= il est comme s'il était sorti d'un coffret).
- Être habillé comme un sac (= sans goût) – en slovaque on dit: „oblečený ako šašo“ (=habillé comme un bouffon).
- Aller à quelqu'un comme un tablier à une vache (se dit d'un vêtement qui ne va pas à quelqu'un) – pas d'équivalent en slovaque .

Beauté/laidet

- Être joli comme un coeur – en slovaque on dit: „ako obrázok“ (= comme une image).

- Mignon à croquer – pareil en slovaque, mais on dit aussi – „je na zjedenie“ (= il est à manger).
- Un beau chassis (= une femme agréable à regarder) – en slovaque on dit „dobrá kost“ (= *un bon os*).
- Être laid comme un pou – en slovaque on dit: „škaredý ako noc“ (= laid comme une nuit).

La santé

- Avoir un chat dans la gorge (= être enroué) – en slovaque on dit: „má hlas ako hrniec“ (= sa voix comme une casserole).
- Être fort comme un Turc /comme un boeuf – en slovaque on dit: „silný ako býk“ (= être fort comme un boeuf).

Emotions

- Avoir la chair de poule (= avoir froid ou peur) – en slovaque on dit: mať husiu kožu – avoir la chair d’oie.
- Être comme un poisson dans l’eau – pareil en slovaque (šťastný ako ryba vo vode).
- Être bien dans sa peau – pareil en slovaque (byť vo svojej koži).
- Se lever du pied gauche (= être de mauvaise humeur sans raison apparente) – pareil en slovaque (vstať ľavou nohou).
- Grincer les dents (= être en colère) – pareil en slovaque.
- Ne pas être dans son assiette – en slovaque on dit: „nie je vo svojej koži“ – il n’est pas dans sa peau.
- Être rouge, comme un coq (= de colère) – en slovaque on dit: „je ako moriak“, ou „ako paprika“ – „comme un dindon“ ou „comme un piment“.
- La moutarde me (lui, nous...) monte au nez (= ressentir une colère grandissante) – en slovaque on dit: „niečo mu sadlo na nos“ – (= quelque chose lui s’est posée sur son nez).
- Voir rouge (= ressentir une colère) – n’existe pas en slovaque .
- En slovaque on dit „vidieť všetko čierne“ (= voir tout noir) au sens „être pessimiste“
- S’arracher les cheveux (= se tourmenter) – pareil en slovaque (= trhať si vlasy).
- Avoir les idées noires (= penser à des choses négatives) – pareil en slovaque (= mať čierne myšlienky).
- Ne plus avoir que ses yeux pour pleurer (= être désespéré) – pareil en slovaque.

Activités humaines

Ici on peut distinguer des activités comme le déplacement, la façon de manger, s’amuser, habiter, travailler, etc. Par exemple:

- Mettre la main à la pâte (= aider) – en slovaque on dit: „pridať ruku k dielu“ (= mettre la main à l’oeuvre)
- Ramener sa fraise (au sens: venir) – n’existe pas en slovaque
- Tomber du ciel (au sens: venir sans qu’on s’y attende) – en slovaque s’est pareil (= padnúť z neba)
- Avoir un petit creux (au sens: avoir faim) – en slovaque n’existe pas
- Avoir l’eau à la bouche (au sens: avoir envie de qc.) – en slovaque – presque pareil (robiť si chúťky, už sa mi zbiehajú sliny)
- Avoir l’estomac dans les talons (au sens: avoir très faim) – en slovaque n’existe pas
- Manger comme un moineau (au sens: manger très peu) – en slovaque – pareil (= ješť ako vrabec)
- Plier bagage (au sens: s’en aller) – en slovaque – pareil (= zbalit’ si kufre)
- Revenir sur ses pas (au sens: revenir en arrière en empruntant le même chemin) – en slovaque n’existe pas.

Les relations humaines

- être copains comme cochons (= être très amis) – en slovaque : sú ako dvojičky (être comme des jumeaux)
- être en délicatesse avec q. (= ne pas avoir de bonne relations avec q.) – en slovaque on dit avec plus d’agressivité: „byť s niekým na nože“ (en français – être à couteaux tirés avec q.)
- avoir q. dans le nez (= détester q.) – en slovaque: mať niekoho v zuboch (= avoir q. dans ses dents)
- sortir par les trous de nez (= se dit de qc. que l’on ne supporte plus)(ísť von dierkami nosa), niekedy sa povie: „sortir par les yeux“ (ísť hore očami) – en slovaque : ísť hore krkom (sortir par le cou)
- n’écouter que d’une oreille (= ne pas être très attentif) – pareil en slovaque (počúvať na jedno ucho)
- je suis tout ouïe (= écouter avec la plus grande attention) – pareil en slovaque (som samé ucho)
- montrer les dents – pareil en slovaque (ukazovať zuby)
- tu me le payera – pareil en slovaque (to mi zaplatíš)
- dire les cinq lettres à q. (euphémisme pour „merde“) – n’existe pas en slovaque
- connaître q. /qc. comme sa poche – pareil en slovaque (poznať niekoho ako svoje vrecko)

- donner de la confiture aux cochons (= offrir qc.de beau à q. qui est incapable de l'apprécier) – en slovaque: hádzať perly sviniam (= jeter des perles aux cochons)
- obéir au doigt et à l'oeil (= obéir aveuglement) – en slovaque: poslúchať na slovo (=obéir au mot)
- être pieds et poings liés (= ne pas pouvoir agir librement) – en slovaque: mať zviazané ruky (avoir les mains liées)
- tomber entre les pattes de qn. (= être sous la mauvaise influence de qn.) – en slovaque: padnúť do pazúrov (= tomber entre les griffes de qn.)
- être muet comme une carpe (= être silencieux) en slovaque: mlčať ako ryba (= se taire comme un poisson)
- avoir un boeuf sur la langue (= garder le silence) – en slovaque: mať zámok na ústach (=avoir un cadenas sur la bouche)

2. Les métaphores

La métaphore est un trope qui joue un grand rôle dans la création lexicale. L'expression «métaphore» est d'origine grecque *métaphora* qui signifie «transfert», «transport». Le terme est employé en sémantique lexicale pour dénommer le résultat de la substitution d'un lexème par un autre, basée sur une association de ressemblance, de similitude.

La métaphore est définie comme une espèce de comparaison en raccourci, condensée dans un seul mot, où l'un des deux termes de la comparaison, et surtout tout terme comparatif (comme, ainsi, de même, tel, etc.) est absent (Barlézizian, A. , 2009).

Par exemple „cette femme est bavarde comme une pie“ = une pie (straka)

En slovaque cette métaphore est utilisée plutôt dans le sens de „voler“ – „il vole comme une pie“ (= kradne ako straka).

La métaphore représente une figure de styl composée de plusieurs mots qui donnent à l'expression une autre signification. Ce changement du sens est perçu comme l'extension du sens qui va, dans la plupart des cas, du concret à l'abstrait. Ce type de métaphores on trouve même en slovaque.

Par exemple :

- une source d'eau – une source de chagrin (en slovaque: zdroj vody, bolesti...)
- il est noyé dans l'or (= il est riche) (en slovaque: topí sa v zlato, v bohatstve)
- le bâtiment s'est effondré – l'économie s'est effondré (en slovaque: budova sa prepadla, ekonomika sa prepadla)

Métaphores anthropomorphiques

a) le nom d'un organe humain est employé pour désigner un objet:

- le bras d'un siège – en slovaque : opierka ruky= le support du bras (ce qui n'a rien à faire avec le bras)
- le bras d'un fleuve – en slovaque c'est pareil: *rameno rieky*
- la bouche d'un fleuve – en slovaque *ústie rieky* (ici le mot français *la bouche* – en slovaque *ústa* a été modifié)
- les dents du peigne (pareil en slovaque)
- l'œil d'une aiguille – en slovaque : ucho ihly (= l'oreille d'une aiguille)
- avoir quelqu'un sur les bras (= avoir quelqu'un à sa charge) – en slovaque : mať niekoho na krku (= avoir quelqu'un au cou)
- se jeter au feu pour quelqu'un (= être prêt à tout faire pour q.) – en slovaque on dit „skočiť pre niekoho do ohňa“ (sauter dans le feu pour q.)
- se jeter au cou de q. = embrasser avec effusion – pareil en slovaque
- à bras ouvert (= avec une grande cordialité) – pareil en slovaque
- le pied d'un verre – en slovaque: stopka pohára (ce que signifie en français „le pétiole“)
- le pied d'une montagne – en slovaque „úpätie hory“ (ce que signifie en français plutôt „le talon“ de la montagne)
- la tête de l'épingle, en slovaque „hlavička“ (ce que signifie en français „une petite tête“)
- la tête d'un arbre – en slovaque „vršok stromu“ (signifie „le dessus de l'arbre“)
- la tête d'un cortège – en slovaque „čelo“ sprievodu – signifie „le front“... ;

b) les noms d'objets inanimés ou les noms de plantes sont appliqués à des organes humains:

bassin, colonne vertébrale (en slovaque „chrbtová kosť“ (=l'os dorsal)

pomme d'Adam – en slovaque c'est pareil – „jablčko“ (= une petite pomme)

prunelle (= trnka) – ce qui n'existe pas en slovaque pour indiquer *la pomme d'Adam*

c) **les noms d'un animal sont employés pour désigner l'homme**, souvent avec une nuance péjorative, ce qui est pareil en slovaque:

- un cochon (quel cochon !) – ce qui est pareil en slovaque
- faucon (employé dans la politique), cette expression n'existe pas en slovaque – ici c'est plutôt le mot „bažant“ (=faisan) – utilisé pour indiquer un troufion
- lion (c'est un lion, en français utilisé pour indiquer une personne courageuse), en slovaque un lion, c'est plutôt un homme qui aime danser „parketový lev“ (=lion de parquet)
- une oie (pareil en slovaque „hus“ utilisé pour une personne très sotte, toujours pour une femme)
- une pie (une personne très bavarde – ce qui est pareil en slovaque),
- un renard (un vieux renard, un fin renard = une personne rusée – ce qui est pareil en slovaque)

d) **la métaphore due à des transpositions sensorielle** – ce qui est pareil en slovaque:

une couleur chaude, une voix chaude ..., bien que la chaleur soit un phénomène de température inapplicable à des impressions visuelles ou acoustiques.

De même on parle de „voix claire et sombre“, de „couleurs criardes“, de „bruits aigus“, d'„odeurs grasses et lourdes“, etc.

la couleur bleue – est utilisée pour indiquer un troufion (un bleu= modrý) – mais en slovaque c'est „un vert“ (=zelenáč)

Conclusion

L'apprentissage des expressions idiomatiques peut bien servir au cours de traduction, à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants et à l'assimilation de nouvelles structures syntaxiques. Suivant les buts pédagogiques, il est utile de partir des expressions fréquemment utilisées dans la langue maternelle (langue de départ) des étudiants et de faire une analyse de comparaison des équivalents idiomatiques utilisés dans la langue d'arrivée/cible. Il se montre utile de commencer à faire la recherche et la classification des idiotismes qui sont pareils dans les deux langues comparées et de passer par la recherche des équivalents semblables par rapport à la langue de départ et de finir par les idiotismes qui n'existent pas dans l'une ou dans l'autre langue. La méthode de comparaison se montre d'être très productive et motivante pour les apprenants afin d'assimiler de nouvelles expressions figées, des idiomes et des métaphores qui peuvent avoir le sens différent de celui dans la langue maternelle.

Bibliographie

Barlézizian, Aram. 2009. *Précis de lexicologie du français moderne*. Yerevan.

CHOLLET, I., ROBERT, J. M. 2008. *Les expressions idiomatiques*. Paris: Cle international. ISBN 978-209-035254.

GREVISSE, M. 1969. *Le bon usage. Grammaire française*. Paris: Librairie A. Hatier.

SICES, D., SICES, J., DENOEU, F. 2009. *Francouzské idiomy /Idiotismes français*. Brno: CPress. ISBN 978-80-251-2482-6.

Kontakt

PhDr. Elena Melušová, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: emelusova@gmail.com

EIN VERGLEICH DER KONKURRENZPROFILE DER PARTIELLEN SYNONYME „FÜHLEN“ UND „EMPFINDEN“¹

GABRIELA ORSOLYA

Abstract

Collocations build the important part of vocabulary of each language and therefore they play in the process of learning of a foreign language the great role. The study based on the main idea of term collocation, that the words in isolation have meaning only potential and as such they can be connected with other words, in which way its potential meaning will be specified and its ambiguity delimited as well. Against this background, the aim of the research was to analyse the spectrum of possible uses offers of the verbs “fühlen” and “empfinden” (to feel). The centre of our attention is the research on the similarities and differences in the connectivity of the verbs and the determination of an influence of connectivity on the semantics of selected verbs.

Keywords: verbal collocations, dictionary, lexicography, corpus, semantic, collocability

Abstract

Zum Gegenstand des vorliegenden Beitrags wird der Vergleich der Kollokabilität von Verben „fühlen“ und „empfinden“ gestellt. Der erste Teil befasst sich mit den unterschiedlichen Kollokationsauffassungen. Die Kollokationen werden in der Arbeit als typische/usuelle Wortverbindungen zweier oder mehrerer lexikalischen Einheiten verstanden, die in Anlehnung an Hausmann, aus einer Basis und Kollokator bestehen und deren Entstehung sowohl durch die Kollokabilität (quantitatives Kriterium) als auch Kompatibilität (qualitatives Kriterium) bedingt ist. Nach einer kurzen Behandlung der Theorie folgt in dem zweiten Teil die Beschreibung des methodologischen Verfahrens. Der Schwerpunkt der Recherche liegt in der korpusbasierten Methodik der Kollokationsforschung.

Schlüsselwörter: Kollokation, Konkurrenz, Korpuslinguistik, Kollokabilität, Lexikographie, Wörterbuchartikel

Einleitung

Die Kollokationen bilden heute ein heißes Thema in der linguistischen Forschung. Kollokationen sind eine Art von festen Wortverbindungen, die ihren Platz aus Sicht des Idiomatizitätsgrades in der Peripherie des phraseologischen Bestandes haben, jedoch bilden sie einen zentralen Bereich des Wortschatzes jeder Sprache. Sie sind „Halbfertigprodukte“ (Hausmann, 1984, S. 398) in der Sprache, die in unserem Gehirn gespeichert und in der Sprachproduktion automatisch hervorrufbar sind. Zum Gegenstand des vorliegenden Beitrags wird eine kontrastive Analyse der Kollokabilität der Verben „fühlen“ und „empfinden“ gestellt. Nach der Analyse des kollokationellen Verhaltens der untersuchten Verben wird versucht, die Bedeutungsstrukturen der Verben „fühlen“ und „empfinden“ vor dem Hintergrund ihrer aktuellen lexikografischen Bearbeitung zu (re)interpretieren.

Zur theoretischen Grundlage

Das Phänomen „Kollokation“ verfügt in der Sprachwissenschaft und ihren Teilbereichen über großes Diskussionspotential. Es gibt mehrere Definitionen und Betrachtungsweisen, wie Kollokationen in der Linguistik definiert werden. Es hängt vor allem von dem jeweiligen linguistischen Bereich ab, in dem dieses Phänomen und dessen Eigenschaften untersucht werden. Wie Cieszkovszki (2003, S. 39) sagt, es herrsche eine Art „definitorischer Verwirrung“ in der Kollokationsforschung. Im Allgemeinen kann man Kollokationen als präferierte syntagmatische Wortkombinationen betrachten, die sich in dem Sprachgebrauch regelmäßig wiederholen und im Gedächtnis als eine lexikalische Einheit gespeichert werden.

Zurzeit sind in der Kollokationsforschung generell zwei Richtungen präsent (vgl. Hausmann, 2004, S. 320; Konecny, 2010). Während die Korpuslinguistik, ausgehend vom Firth'schen Kontextualismus (vgl. Firth, 1957, S. 196), die Kollokationen als charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen betrachtet, die aufgrund der Frequenz und statistischen Kriterien recherchiert werden, und sog. Konkurrenz, d. h. auffälliges gemeinsames Auftreten zweier lexikalischer Einheiten bilden, im Falle der basisbezogenen Auffassung handelt es sich um die kombinatorischen Möglichkeiten einer lexikalischen Einheit mit anderen Wörtern, um die semantische und syntaktische Vereinbarkeit von Lexemen. Hausmann (1984, S. 398) als Vertreter der basisbezogenen Auffassung beschreibt Kollokationen als Verbindungen von Wörtern mit begrenzter Kombinierbarkeit, die auf „differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit“ basieren. In dem vorliegenden Beitrag werden unter

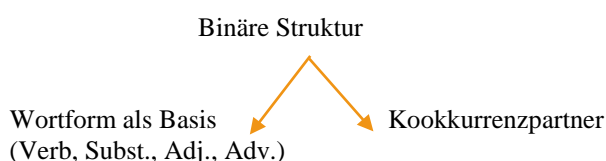
¹ Der Artikel entstand im Rahmen des Projektes VEGA 1/0751/14 Verbal collocations in German and Slovak (2014 – 2016).

Kollokationen sinnvolle Verbindungen von Wörtern verstanden, deren Entstehung sowohl durch die Kollokabilität als auch Kompatibilität bedingt ist (vgl. Čermák, 2006, S. 11), wobei aber die Frequenz und andere statistische und linguistische Kriterien auch eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Ďurčo, 2010, S. 15).

Methodologisches Verfahren

Bei der Analyse gehen wir von der Basis-Kollokator-Beziehung (vgl. Hausmann 1984, Konečný, 2010) aus und versuchen, die Kollokationsparadigmen von beiden Verben herauszuarbeiten. Der Vergleich von Kookkurrenzen der Verben kann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Bedeutungsstrukturen exakt und empirisch erprobt gezeigt werden.

Bei unserer Untersuchung dient das Matrixmodell von Ďurčo (2007) (Abb. 1) als Basis, das für die Erfassung der Kollokationen/Kookkurrenzen alle primär binären Kombinationen von autosemantischen Wortarten wie Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb bezogen auf ihre konkret usualisierte Wortformenkombinatorik umfasst:



Mit Hilfe dieser universellen kombinatorischen Matrix wird versucht, ein möglichst vollständiges und komplexes Bild über die Kookkurrenzpartner von untersuchten lexikalischen Einheiten zu erfassen. Für das Verb werden folgende Kombinationen definiert:

Infinitiv	Negation	Singular	Plural	Partizipien
SubNom+VerbInf	Neg + Verb	VerbSg1 +	VerbP11 +	Part I
SubGen+VerbInf		VerbSg2 +	VerbP12 +	Part II
SubDat+VerbInf		VerbSg3 +	VerbP13 +	
SubAkk+VerbInf		VerbImp +	VerbImp +	
Attr+VerbInf				
Verb2+VerbInf				

Abb. 1. Kookkurrenzschablone

Die Analyse der Verbindbarkeit und Kompatibilität der lexikalischen Einheiten wird mit Hilfe von korpuslinguistischen und lexikographischen Methodik der Kollokationsforschung durchgeführt. Das Kollokationsprofil des Basislexems wird aufgrund von Häufigkeitsvorkommen mit mathematisch-statistischen Modellen und Methoden erstellt, die die Kookkurrenz und die Kollokabilität der Verben ermitteln können. Nach einer Analyse der Bedeutungsstruktur beider Verben in mehreren Wörterbüchern, als zweiter Schritt folgt die Kookkurrenzanalyse, mit deren Hilfe die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, bzw. Restriktionen hinsichtlich der Kombinatorik der partiellen Synonyme *fühlen* und *empfinden* dokumentiert werden können. Als primäre Wörterbücher wurden DUDEN Universalwörterbuch, DWDS² online Wörterbuch verwendet. Im Weiteren wurde es in den online Wörterbüchern *elexi*³, *dict.cc*⁴ und *Lingea digitales Deutsch-Slowakisches Wörterbuch*⁵ nachgeschlagen. Die in den oben erwähnten Nachschlagewerken dargestellten Artikel werden zu den untersuchten Verben auf ihre Komplexität hin überprüft. Als Anschluss daran wird ein Vorschlag für ihre Aktualisierung und Erweiterung mit relevanten Kollokationen entworfen.

Als primäres Korpus bei unseren Recherchen wird DeTenTen13 mit der Suchmaschine *Sketch Engine*⁶ benutzt. DeTenTen13 Korpus enthält 19 918 263 493 Token und 16 534 176 369 Wörter⁷ und damit gibt es eine

²Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Den Kern dieses Wörterbuchs bilden die digitalen Versionen dreier Akademiewörterbücher: das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, das *Deutsche Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* und seine Neubearbeitung sowie das *Etymologische Wörterbuch des Deutschen* von Wolfgang Pfeifer. Auf der Website kann man 5 verschiedene Wörterbuchquellen abfragen: das *DWDS-Wörterbuch*, das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, das *Deutsche Wörterbuch (1DWB)*, das *Etymologische Wörterbuch* sowie der *OpenThesaurus*.

³elexiko: unter www.owid.de, Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim.

⁴Erreichbar: <http://www.dict.cc/>, English-German and Multilingual Dictionary

⁵Lingea WB – digitale Version, Lingea Lexicon Platinum 5, 2009.

⁶ Erreichbar unter Webseite: <http://www.sketchengine.co.uk/>.

⁷ Die Angaben sind aus DeTenTen13 entnommen. [zitiert: 15.09.2015]

relevante materielle Basis zur Untersuchung. Das Korpus DeTenTen13 bietet uns Tabellen, sog. Word Sketches, mit Kookurrenten in allen vordefinierten grammatischen Relationen und mit Frequenzangaben zu dem untersuchten Lexem an. Mit Hilfe des Word Sketch kann ein Profil zu der untersuchten Basis erstellt werden, das deren relevante Kookurrenzpartner erfasst. Dieses Profil dient als Ausgangspunkt unserer weiteren Recherche. Das Problem dabei ist aber, dass Word Sketch nicht die reale syntaktische Struktur anzeigt, sondern die Kookurrenzen tabellarisch und isoliert darstellt. In diesem Fall ist die sog. KWIC-Ansicht von großer Bedeutung, die das Schlüsselwort im vordefinierten Fenster, in einem Kontext demonstriert. Eine andere Möglichkeit, um die Verben zu analysieren und miteinander zu vergleichen, bietet das Tool Sketch Differenz an. Es ermöglicht uns, die Kookurrenzprofile von beiden untersuchten Verben kontrastiv zu untersuchen, um wichtige Informationen von den Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Kollokabilität von beiden Verben zu bekommen.

Weitere Korpora, mit deren Hilfe eine Analyse von Kookurrenzpartnern der untersuchten Verben durchgeführt wird, sind die DWDS-Korpora⁸ und die Kookurrenzdatenbank CCDB. Als führendes Kriterium dient das Frequenzkriterium, wobei wir die Tatsache betonen, dass „die Frequenz und Festigkeit der Bindung einer Kollokation keine direkt zusammenhängenden Korrelationen sind, da nicht alle festen Wortverbindungen auch hochfrequent sind und vice versa“ (Đurčo, 2010, S. 6)

Untersuchungsergebnisse

Bedeutungsstrukturen als Ausgangspunkt der Recherchen

Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Bedeutungsstrukturen von beiden untersuchten Verben zu bekommen, wird anhand ihrer aktuellen lexikografischen Bearbeitung ein Vergleich durchgeführt. Die reflexive Form des Verbs *fühlen* wurde außer Acht gelassen. Die Zusammenfassung von Bedeutungsstrukturen der einzelnen Verben mit Beispielen wird unten, tabellarisch demonstriert.

Die Abbildung 2 fasst die Bedeutungen des Verbs *fühlen* zusammen. Die Beispiele wurden aus den oben erwähnten Wörterbüchern ausgewählt.

Die Bedeutungen des Verbs *fühlen*⁹ in DUDEN¹⁰ und DWDS:¹¹

DUDEN	DWDS
1.a. Mit dem Tastsinn, den Nerven wahrnehmen, körperlich spüren: einen Schmerz, die Wärme der Sonne fühlen, Er fühlte sein Herz schlagen	1.a Etw. körperlich (durch den Tastsinn) wahrnehmen: Er fühlte sein Herz schlagen, die Spritze in der Haut fühlen, etwas Kaltes fühlen, u.a.
1.b.tastend prüfen: Den Puls fühlen, eine Beule am Kopf fühlen	1.b Etw. körperlich und seelisch wahrnehmen: Die Not bitter fühlen
2. Seelisch empfinden: Etw. instinktiv fühlen, Mitleid fühlen, sie fühlen als Franzosen	2. Etw. durch Tasten prüfen: Er fühlt den Puls, er fühlt nach seinen Portemonnaie
3. Tastend nach etw. suchen: er fühlte sofort, ob seine Brieftasche noch vorhanden sei	3. Etw., besonders einen seelischen Vorgang, innerlich wahrnehmen: Mitleid, Hass, Angst fühlen

Abb. 2 Fühlen

Abbildung 3 demonstriert die Bedeutungen des Verbs *empfinden* in DUDEN¹² und DWDS:¹³

DUDEN	DWDS
1.(als einen über die Sinne vermittelten Reiz) wahrnehmen, verspüren: Schmerz empfinden	1. etw. durch die Sinnesorgane wahrnehmen: den Lärm als störend empfinden, Kälte, Hunger empfinden

⁸Erreichbar unter: <http://www.dwds.de/ressourcen/korpora/>

⁹ Die reflexive Form des Verbs *fühlen* wurde in die Tabelle nicht bearbeitet

¹⁰ Quelle: www.duden.de, [zitiert 15.09.2015]

¹¹ Quelle: www.duden.de, [zitiert 15.09.2015]

¹² Quelle: www.duden.de, [zitiert 15.09.2015]

¹³ Quelle: www.dwds.de, [zitiert 15.09.2015]

<p>2. eine bestimmte Gemütsbewegung erfahren, erleiden; in Bezug auf jemanden, etwas von einer bestimmten Emotion erfüllt sein: Freude, Angst empfinden, er empfindet nichts für sie (er liebt sie nicht)</p>	<p>2. im Gemütszustand durch etw. bewegt werden: Freude, Zorn, Reue empfinden, mit jmdm. empfinden, sich als Fremdkörper empfinden, schmerzlich empfinden, die Menschen empfinden sehr verschieden</p>
<p>3. in bestimmter Weise spüren, auffassen, für etwas halten: etwas als kränkend, als [eine] Wohltat empfinden</p>	

Abb. 3 Empfinden

Aus den Tabellen ist zu schließen, dass die Verben in meisten Punkten Gemeinsamkeiten in den Bedeutungen aufweisen. Eine synonymische Beziehung zwischen den Verben steht in den Bedeutungen:

- Körperliche Wahrnehmung: empfinden, fühlen: *Schmerz empfinden/fühlen*
- Empfindung (sinnliche Wahrnehmung, Wahrnehmen durch die Sinnesorgane, innerliche Wahrnehmung): empfinden, fühlen: *Mitleid empfinden/fühlen*

Unterschiede lassen sich aufweisen:

Fühlen:

- Nach etwas tastend suchen, durch Tasten prüfen: fühlen nach etw. (weitere Ausdrücke: berühren, abtasten): *Den Puls fühlen, nach dem Portemonnaie fühlen*

Empfinden:

- In bestimmter Weise etw. spüren, auffassen: *etw. als kränkend empfinden*

Korpuslinguistische Analyse

Schreiber/Sommerfeldt/Starke (1987, S. 77) definieren die Wahrnehmung folgendermaßen: „Wiederspiegelung von Gegenständen und Erscheinungen der objektiven Realität mit Hilfe von Sinnesorgane von Menschen und Tieren.“ Wahrnehmungsverben verlangen also einen Wahrnehmungsträger und einen Wahrnehmungsgegenstand, sie sind nämlich transitive Verben. Die beiden Verben zeigen dieselbe Argumentstruktur auf: sie verlangen ein Agens (Subjekt) und mindestens ein Patient (ein Objekt). Als weitere Argumente in der Umgebung der Verben können noch lokale, modale und auch temporale adverbiale Bestimmungen auftreten.

In dem vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die substantivischen Kookkurrenzpartner in Nominativ, Akkusativ, Dativ und Attribute (modale, lokale Adverbialbestimmung).

Die Kombination SubNom + VerbInf

Beide Verben verlangen einen Wahrnehmungsträger, also ein Subjekt. Als Subjekte kommen meistens Lebewesen vor: Menschen und Tiere. Als Kollokatoren treten folgende Substantive mit beiden Verben auf: *Betroffene, Patient, Mensch, Eltern, Frau, Mann, Bewohner, Kind, Schüler, Jugendliche, Deutsche und andere Nationen, u.a.* In einigen Fällen können Kollektiva und Institution als Subjekt auftreten: *Europäer, Deutsche, die Magazin, die Regierung, u.a.*

„Die israelische Regierung fühlt nicht, dass sie gegen ihre Interessen handelt, (...)“

Tiere können auch in beiden Fällen als Subjekte vorkommen. Beispiele dafür sind: *Hund, Katze, Kaninchen, Fisch, u.a.* Tierische Subjekte stehen bei dem Verb *empfinden* seltener. Beispiele für tierische Subjekte wurden aus TeTenTen13 Korpus entnommen:

„Was eine Katze tatsächlich fühlt oder denkt, werden wir leider dennoch niemals wissen.“

„Der Fisch fühlt wenig: sein Kopf, seine Schuppen (...)“

„auch der Hund Schmerzen empfindet, wenn er grob angefasst oder an den Haaren gezogen wird, (...)“

„Mensch und Tier empfinden Schmerzen auf unterschiedliche Art.“

Mit dem Verb *fühlen* und *empfinden* können als Subjekt auch einige Körperteile stehen: z.B. Haut, Lippen, Körper, u.a.:

„Meine Lippen fühlten, dass sie ganz kalt war.“

„und unser Körper empfindet/fühlt diese Gefühle augenblicklich“

„Meine Augen empfinden die zukünftig bunten Rubrik-Überschriften als schmerzhaften Tinnef.“

Die Abbildung 4 zeigt die 20 meist frequentierten Kookkurrenzpartner im Nominativ des Verbs *fühlen* aus DeTenTen13¹⁴.

SubstYNom+VerbX (has_subj)	573,322	4.80
Mensch	23,055	3.72
Kind	12,717	3.04
Frau	10,239	3.26
Haut	9,121	5.69
Gast	6,364	3.84
-	5,536	2.34
Mann	5,373	2.88
Kunde	4,721	2.88
Patient	4,271	3.93
Betroffene	3,280	4.87
Familie	3,090	2.43
Mitarbeiter	3,052	2.82
Leute	2,915	2.80
Eltern	2,891	2.92
Tier	2,838	3.17
Körper	2,781	3.12
Besucher	2,530	3.16
Haar	2,499	4.09
Hund	2,461	3.04
Bein	2,169	3.97
Mutter	2,140	2.79

Abb. 4 – Kookkurrenzpartner Subst.Nom.

Das Problem dabei ist, dass *Word Sketch* die reflexive Form des untersuchten Verbs von der transitiven nicht ausfiltert. Das bedeutet, dass wir eine weitere Analyse mit Hilfe von *negativem Filter*¹⁵ weiterführen müssen, um die richtigen Zahlen und Reihenfolge zu bekommen:

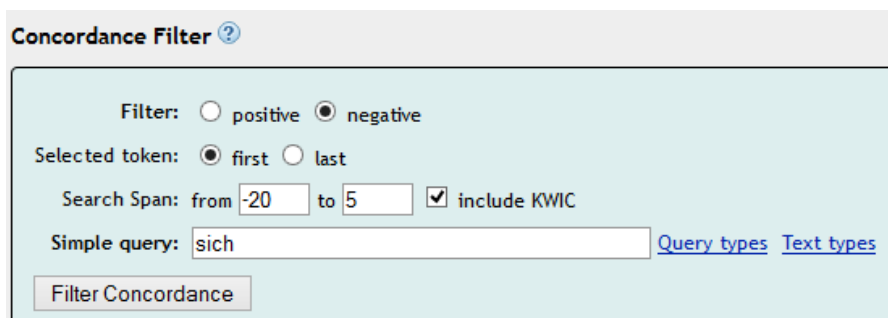


Abb.5 – Negativer Filter

So bekommen wir folgende Ergebnisse über die meist frequentierten Kookkurrenten des transitiven Verbs *fühlen* und des Verbs *empfinden* in der Kombination SubstNom + VerbInf:

Kookkurrenzpartner mit <i>fühlen</i>	Frequenz	Kookkurrenzpartner mit <i>empfinden</i>	Frequenz
Mensch	1428	Mensch	8235
Kind	457	Frau	3085
Frau	422	Kind	1985
Mann	313	Patient	1700
Herz	366	Mann	1392
Tier	320	Betroffene	1140
Patient	179	Kunde	754
Leute	170	Leute	725
Körper	133	Eltern	626

¹⁴ Quelle: DeTenTen13 [zitiert 26.10.2015]

¹⁵ Mit dem Filter wurden auch die anderen Formen - mich, dich, uns, euch - des Reflexivpronomens ausgefiltert

Betroffene	84	Schüler	574
Kunde	57	Leser	568
Gast	54	Bürger	537
Eltern	62	Tier	515
Haut	60	Teilnehmer	496
Familie	35	Mutter	480
Mitarbeiter	32	Hund	478

Abb. 6 – Kookkurrenzpartner mit der transitiven Form von *fühlen* und dem Verb *empfinden* aus DTT13-Korpus

Eine weitere „Falle“ bei der Suche nach Kookkurrenzpartnern möchten wir an einem anderen Beispiel demonstrieren: „*Erinnerst Du Dich, als wir einander das erste Mal sahen? Ich weckte Dich zärtlich, hob Dich langsam und vorsichtig aus Deinem Bettchen, das aus rotem Samt ist, **fühlte** Deine seidige **Haut** unter dem Kleid aus Lack.*“¹⁶

Das Substantiv *Haut* ist in der Liste der meist frequentierten Kookkurrenzpartner von *fühlen* in der Kombination SubstNom+VerbInf angeführt. Wenn man aber den oben angeführten Satz analysiert, sieht man, dass es sich nicht um ein Subjekt (Subst. im Nominativ), sondern um einen Akkusativ, also Objekt handelt. Auch in diesem Fall ist eine weitere gezielte Suche erforderlich.

Die Kombination SubAkk + VerbInf

Ähnlichkeiten in der Kollokabilität

Als primäres Kriterium bei unseren Recherchen wurde die Frequenz angesehen. In dem Fall der Kombination SubstAkk + VerbInf¹⁷ gibt die korpuslinguistische Untersuchung die größte Zahl von Kollokatoren an. Der Grund dafür ist, dass beide Verben transitiv sind. Die Untersuchung fokussiert sich auf die Wortformenkombination bestehend aus dem Verb und dem Substantiv im Akkusativ:

Jemand/etwas fühlt *etwas*:

Jemand/etwas empfindet *etwas*

Jemand/etwas empfindet *etwas* als etwas

Jemand fühlt als

Die Listen demonstrieren die meist frequentierten Kollokatoren aus dem Korpus DWDS und DeTenTen13 (Sketch Engine)¹⁸ bei den Verben *fühlen* und *empfinden*:

Fühlen aus DWDS/ Frequenz:

Puls (315), Schmerz (307), Verantwortung (142), Druck (137), Kraft (100), Bedürfnis (99), Blicke (86), Verpflichtung (84), Leere (77), Mitleid (76), Liebe (70), Schuld (52), Energie (46), Trauer (45), Hass (49), Angst (43) Erleichterung (43), Drang (41), Wärme (38), Freude (37), Wut (37), Unterschied (22), Sehnsucht (27)

Fühlen aus DeTenTen13 (Sketch Engine)/Frequenz:

Puls (1549), Schmerz (3840), Zahn (1374), Kraft (1331), Liebe (1201), Gefühl (1197), Druck (1069), Energie (1000), Haut (911), Angst (842), Wärme (991), Bedürfnis (652), Leere (569), Drang (494), Verbundenheit (429), Wut (427), Kribbeln (370), Atem (365), Kälte (365), Lippe (309)

Empfinden aus DWDS/Frequenz:

Schmerz (411), Mitleid (410), Genugtuung (322), Sympathie (291), Gefühl (279), Freude (203), Liebe (176) Situation (160), Trauer (159), Hass (159), Arbeit (136), Leben (136), Respekt (131), Dankbarkeit (123), Unbehagen (115), Mitgefühl (101), Kritik (100), Schadenfreude (98), Zuneigung (97), Ekel (94), Wut (94), Abneigung (82), Reue (81), Scham (75).

Empfinden aus DeTenTen13 (Sketch Engine)/Frequenz:

Dankbarkeit (1053), Sympathie (1212), Schmerz (4329), Freude (3111), Gefühl (3159), Liebe (1720), Situation (1393), Angst (1208), Lust (1048/977*¹⁹), Glück (941/760*), Verhalten (925), Zuneigung (792), Stress (689/361*),

¹⁶ Quelle: www.sketchengine.co.uk, [zitiert 30.07.2015]

¹⁷ Außer Acht gelassen wird die reflexive Form des Verbs fühlen

¹⁸CCDB und IDS-Korpora mit Cosmas II geben die gleichen Kookkurrenzpartner an, mit anderer Rangordnung.

¹⁹ Bei einigen Substantiven kann der Kollokator mit *als* oder *in* Akk. stehen. DeTenTen13 berücksichtigt es in Word Sketch nicht, ob das Substantiv mit „als“, also in als+Substantiv+Verb-Konstruktion (als Lust empfinden/Lust empfinden) oder nur im reinen Akkusativ, also SubAkk+VerbInf-Verbindung steht. Mit concordance Filter (negativ) wird nach der Zahl der Substantive ohne „als“ recherchiert. * - ist ein Zeichen für die Zahl der Kollokatoren ohne „als“

Trauer (682), Respekt (667), Scham (636/), Geruch (636), Mitgefühl (616), Wut (613), Bedürfnis (609), Hass (584), Reue (540), Ekel (536), Tatsache (515), Atmosphäre (458)

Die Akkusativ-Objekte sind meist Abstrakta. Die weiteren Ergebnisse weisen darauf hin, dass beide Verben in Verbindung mit Substantiv im Akkusativ gleiche Kollokatoren aufweisen, wie z.B.: *Leere, Freude, Liebe, Hass, Mitleid, Schmerz, Trauer, Wut, Neid, Gefühl Wärme, Kälte, Drang, Angst, Einsamkeit, Glück, Sympathie, Scham, Lust, Unbehagen, Reue, Sehnsucht, Leidenschaft, u.a.* Unterschiede sind nur in dem Häufigkeitsvorkommen von jeweiligen Substantive in Korpora. In vielen Fällen geht es um die Bedeutung „etwas körperlich oder seelisch wahrnehmen.“

Beispiele²⁰ sind:

Verpflichtung fühlen/empfinden = etwas innerlich wahrnehmen

„wenn wir diese Verpflichtung fühlen und wenn wir ihr genügen, nur dann ist ihr Tod nicht umsonst gewesen.“

„eine besondere Verpflichtung empfinden wir jedoch gegenüber jungen Menschen,“

Es gibt Wortverbindungen, in denen die Verben nicht die gleiche Semantik aufweisen. Beispiel ist:

Hitze fühlen/empfinden:

„Er erklärte mir, dass er zunächst starke Hitze gefühlt hat und zu schwitzen angefangen hat.“= körperlich wahrnehmen, spüren,

„Feuchte Luft und Hitze empfanden schon die Römer als wohltuend.“= etwas bewerten, finden, erfassen in einer bestimmten Weise.

Bei einigen Substantiven ist das Frequenzvorkommen bei einem der Verben sehr niedrig. Es bedeutet aber nicht, dass sie mit dem jeweiligen Verb nicht kompatibel sind. In solchen Fällen ist die korpuslinguistische Analyse von großer Bedeutung und mit Hilfe der CQL-Formeln²¹ kann man konkret eine gezielte Suche nach Partnern mit konkreter morphologischer Form durchführen und erforschen, ob Substantive als Kookkurrenzpartner bei jeweiligem Verb fungieren können. Beispiele sind:

Energie fühlen (Freq.²²: 1000)/empfinden (Freq.: 38):

„Diese Energie empfinde ich zuerst einmal als „gebündelt“.

„Dann können wir pure Energie fühlen – Ekstase und Leidenschaft begegnen!“

Sympathie empfinden (Freq.: 1212)/fühlen (Freq.:93):

„zu dieser Frau, für die er doch gar keine Sympathie fühlte“,

„Aber sie ist so unterkühlt, dass ich keine Sympathie empfinden kann.“

Kribbeln fühlen (Freq.: 370) /empfinden (Freq.: 14²³):

„ein Hören des Songs jedes Mal eine Gänsehaut bekommen und dieses angenehme Kribbeln empfinden „

„Wenn ich eine Frau treffe und gleich dieses Kribbeln fühle, und ganz genau weiß – die ist es!“

Das Verb *empfinden* kann mit Substantiven auch eine als + Konstruktion bilden. Die meist frequentierten Substantive sind: *etwas als Bedrohung, als Zumutung, als Belastung, als Last, als Provokation, als Beleidigung, als Niederlage, als Demütigung, als Verrat, als Verlust, als Schande, als Fremdkörper, als Herausforderung, als Ohrfeige, u.a. empfinden:*

„Er errötet, wenn vom Staatsanwalt Fragen und Vorhaltungen kommen, die er als Ohrfeigen empfindet, die ihm gegen die Ehre gehen.“

Oft kommt es vor, dass ein Substantiv in Akk. mit dem Verb *empfinden*, wie z.B. *ein Kribbeln empfinden*, auch in einer als-Konstruktion auftreten kann, mit unterschiedlicher Bedeutung: z.B. *etw. (als) Kribbeln empfinden*. Z.B.²⁴:

„Die Impulse werden über selbstklebende Elektroden abgegeben und werden von den Patienten bei der segmentalen Stimulation als Kribbeln empfunden.“ = Objekt: Impulse, Adv. Bestimmung: als Kribbeln (in der Bedeutung „jemand nimmt jemanden/etwas als das Genannte wahr, fasst es so auf“).

„Mein Problem ist nur, dass ich entweder einen Schmerz (ähnlich wie bei einer Entzündung im Nagelbett) oder ein Kribbeln empfinde.“ = Objekt: Kribbeln.

²⁰ Quelle: DeTenTen13 [zitiert 26.10.2015]

²¹ Ein Beispiel für benutzte CQL-Formel: [word="Kribbeln"] [lemma="empfinden"]

²² Die Werte sind aus dem Korpus DeTenTen13 entnommen

²³ Beide Kombinationen sind möglich: *Kribbeln empfinden* und *etw. als Kribbeln empfinden* – mit Hilfe negativen Filter nur die Wortkombination *Kribbeln empfinden* wurde betrachtet

²⁴ Quelle: DeTenTen13 [zitiert 26.10.2015]

In diesen Fällen muss man mit CQL-Formel und negativem Filter weiter recherchieren und die als-Konstruktionen ausfiltern, um die richtigen Ergebnisse über die Substantive in reinem Akk. zu bekommen. Auch wenn die Substantive in als – Konstruktionen formal in die Kombination SubstAkk+Verb gehören, semantisch bedeuten sie keine Wahrnehmungsgegenstände, sondern es geht um adverbiale Bestimmungen, die die Weise des Prozesses charakterisieren:

etwas *als etwas* empfinden



WIE? – in welcher Weise?

Das Verb *fühlen* kann auch mit *als* stehen, in der Bedeutung „jmds. Gefühl entspricht ganz dem des Genannten“: z.B.: *wir fühlen als Deutscher*.

Restriktionen in der Kollokabilität – Kombination SubstAkk + Verb

Im Folgenden werden die Restriktionen in der Kollokabilität beider untersuchten Verben dargestellt. Als erster Schritt haben wir mit dem Tool „Sketch Differenz“ im Korpus DeTenTen13 nach den Unterschieden recherchiert. Das DWDS-Wortprofil im Korpus DWDS gibt mehrere Unterschiede in der Kollokabilität von beiden Verben an. Es hängt jedoch mit der Korpusgröße sehr eng zusammen²⁵.

Das Korpus DeTenTen13 mit Sketch-Differenz gibt folgende Substantive als Kookkurrenzpartner des Verbs *empfinden*, die nicht mit *fühlen* vorkommen, an: *Schadenfreude, Zumutung*. Im Falle des Verbs *fühlen* sind es die Substantive *Puls, Herzschlag*, die nicht mit dem Verb *empfinden* auftreten können.

DWDS gibt eine größere Zahl von nicht kompatiblen Substantiven mit den untersuchten Verben. Folgende Substantive kommen laut DWDS²⁶-Korpora - nach einer einfachen Wortprofil-Vergleich – Analyse – nur mit *empfinden* – und nicht mit dem Verb *fühlen* - vor: *Schadenfreude, Mitgefühl, Respekt, Vergnügen, Verhalten, Zustand, Äußerung, Auftritt, Hochachtung, Wehmut, Atmosphäre, Vorgehen, Achtung, Lage, Solidarität, Kritik, Urteil, Diskussion, Tatsache, Glücksgefühl, Triumph, Arbeit, Skrupel, Verlust, Scheu, Niederlage, Umgang, Angebot, Verhältnis, Tatsache, Ergebnis, Bewunderung, Entscheidung*.

Im Falle des Verbs *fühlen* im Korpus DWDS gibt es folgende Kookkurrenzpartner, die nicht mit *empfinden* auftreten: *Blut, Stich, Atem, Energie, Blick, Hand, Wind, Kraft, Drang, Herz, Puls*.

Wir haben diese Ergebnisse mit gezielten CQL-Formeln²⁷ im Korpus DeTenTen13 nachgeprüft, um diese Ergebnisse zu bestätigen oder zu widerlegen.

Die Ergebnisse sind folgende:

Substantive, die laut DWDS und DTT13²⁸ nur mit dem Verb *empfinden* kompatibel sind, werden in der Abb. 7 demonstriert. Die Tabelle enthält alle Substantive, die in Korpora DWDS und DTT13 als nicht kompatibel mit dem Verb *fühlen* gezeichnet wurden.

Substantive, die laut DWDS und DTT13 nur mit dem Verb *empfinden* kompatibel sind:

Substantive aus DWDS u. Sketch Differenz (Subst + empfinden)	Freq. in DWDS/DTT13 (Subst + empfinden)	Vorkommen in DTT13 (Subst + fühlen)	Beispielsätze aus DTT13 ²⁹
Schadenfreude	98/207	4x	Das muss nicht bedeuten, dass ein Amerikaner nicht auch mal <i>Schadenfreude fühlen</i> kann,

²⁵ Die Ergebnisse hängen sehr eng mit der Größe der Texte, der Textsorten, u.a. Faktoren in Korpora zusammen. Im Falle des Korpus DWDS handelt es sich um ca. 100 Millionen Textwörter in 79.830 Dokumenten. DeTenTen13 umfasst 16,534,176,369 Wörter in 49,993,176 Dokumenten. Aus diesem Grund bekommen wir auch unterschiedliche Ergebnisse und Werte über die Verträglichkeit der Verben mit Substantiven im Akkusativ. Die Ergebnisse aus den Korpora bedeuten aber nicht, dass die aufgelisteten Substantive nicht als Kookkurrenzpartner mit den untersuchten Verben auftreten können, wie es auch oben in den Beispielen demonstriert wurde: z.B. *Kribbeln empfinden* ist kompatibel.

²⁶ Hier muss darauf hingewiesen werden, dass diese Ergebnisse nicht unbedingt wahrheitsgemäß sein müssen, weil DWDS diese Kollokatoren wegen ihres nicht signifikanten Vorkommens in dem Wortprofil-Vergleich nicht anführt. Aus diesem Grund ist es erforderlich, die „Nicht-Kompatibilität“ dieser Substantive mit jeweiligem Verb weiter zu untersuchen, um die richtigen Ergebnisse zu bekommen.

²⁷ Benutzte CQL-Formen: [tag="N.*Acc.*"] [lemma="empfinden"], [tag="N.*Acc.*"] []{0,3} [lemma="fühlen"], [tag="N.*Acc.*"] []{0,3} [lemma="fühlen"]

²⁸ DTT13 – das Kropus DeTenTen13

²⁹ Die Beispielsätze sind aus DTT13 entnommen.

Mitgefühl	101/312	14x	Ein Herz voll Mitgefühl fühlt nicht nur mit dem anderen, sondern greift ein und hilft.
Respekt	131/127	7x	Bekannte, die wir in unserem Umfeld haben und tolerieren sie, obwohl wir keine Liebe und Respekt fühlen.
Vergnügen	78/144	6x	Man benachrichtigte den Sultan von diesem Herr, der, als er davon hörte, ein Vergnügen fühlte,
Verhalten	97/127	-	
Zustand	67/95	14x	Lotte, die den schrecklichen Zustand fühlte , (...)
Äußerung	63/22	-	
Auftritt	61/14	-	
Hochachtung für jmdn.	42/65	-	
Wehmut	40/42	10x	Ein wenig Wehmut fühle ich aber dennoch...
Atmosphäre	48/121	-	
Vorgehen	53/43	-	
Achtung	39/27	3x	Und dazu muss ich eben diese Achtung fühlen, auch wenn dieser menschliche Ausdruck mir gegenüber unsympathisch ist
Solidarität	44/1	-	
Kritik	100/56	-	
Urteil	70/33	-	
Diskussion	61/36	-	
Tatsache	43/63	3x	... und sie wird die Tatsache fühlen, dass die Dinge nicht mehr dieselben sind.
Glücksgefühl	29/91	1x	ich hoffe das Du mir nochmal die Möglichkeit gibt 's, dieses Glücksgefühl fühlen zu dürfen.
Triumph	34/0	-	
Arbeit	136/95	-	
Skrupel	28/22	1x	Da ich Menschen im Allgemeinen eklig und unnötig finde, sollte ich keine Skrupel fühlen.
Verlust	80/101	-	
Scheu	28/58	2x	Auf einem Schiffein," sagte Gerda, die eine eigene Scheu fühlte , von ihren Fahrten mit der Frau Luna zu erzählen.
Niederlage	45/16	-	
Umgang	21/6	1x	...wo man einen würdevollen und respektvollen Umgang fühlt, ...
Angebot	40/20	-	
Verhältnis	41/8	-	
Aussage	42/58	-	
Ergebnis	50/39	-	
Bewunderung	66/106	3x	Ich gestehe, dass ich bei meinem Einzug in London mehr Schrecken als Bewunderung fühlte.
Entscheidung	74/14	-	
Zuneigung	97/293	13x	Bin mir sicher, dass er deine Zuneigung fühlt und sein Ego damit speist.
Zumutung	0/9	-	

Abb.7

Die Substantive *Verhalten, Äußerung, Auftritt, Atmosphäre, Vorgehen, Solidarität, Kritik, Urteil, Diskussion, Triumph, Arbeit, Verlust, Angebot, Verhältnis, Aussage, Ergebnis, Entscheidung, Zumutung* sind nur mit *empfinden* kompatibel. Das Verb hat in diesen Fällen die Bedeutung „etw. halten für etw.“: *etw. empfinden als wie/etw.* Die *Hochachtung für jmdn. empfinden* bedeutet „jmdn. bewundern“.

Substantive, die laut DWDS und DTT13³⁰ nur mit dem Verb *fühlen* kompatibel sind, werden in der Abb.8 demonstriert. Die Tabelle listet alle Substantive auf, die laut den Korpora DWDS und DTT13 als nicht kompatibel mit dem Verb *fühlen* sind.

Substantive, die laut DWDS und DTT13 nur mit dem Verb *empfinden* kompatibel sind:

Substantive aus DWDS Vergleich u. Sketch Differenz (Subst + fühlen)	Freq. in DWDS/DTT13 (Subst + fühlen)	Vor-kommen in DTT13 (Subst + empfinden)	Beispielsätze aus DTT13 ³¹
Blut	28/9	-	
Stich	25/7	10	In dem Augenblick aber, wo sie den Stich empfand, fiel sie auf das Bett nieder,
Atem	32/47	2	da sie die wilde Glut sah, die aus seinen Augen sprach, da sie seinen heißen Atem empfand
Energie	46/65	9	Diese Energie empfand ich als wunderbar, warm,
Blick	86/18	8	Einen solchen Blick empfindet niemand als angenehm.
Hand	100/49	-	
Wind	36/58	9	leichten Nieselregen und einen mäßigen Wind empfinden Läufer als gute Bedingungen,
Drang	41/52	27	er musste den Drang empfinden, Russland von seiner Zersplitterung und aus seiner Isoliertheit zu befreien.
Kraft	100/80	31	Diese geistige Kraft empfindet ihr jetzt pulsierend im menschlichen Leib,
Herz	70/27	-	
Puls	315/12	-	
Herzschlag	196/53	-	

Abb.8

Das Verb *fühlen* in Verbindung mit den Substantiven *Blut, Hand, Herz, Puls, Herzschlag* bedeutet „(aus)tasten, (er)tasten“, und kommt nur mit dem Verb *fühlen* vor.

Es gibt auch Substantive, deren Verträglichkeit mit den untersuchten Verben mit Hilfe von Sketch Differenz nicht veranschaulicht wurden³². Das Überprüfen der Kompatibilität dieser Substantive mit den Verben *fühlen* und *empfinden* wurde manuell, gemäß dem Frequenzvorkommen im DeTenTen13 Korpus durchgeführt.

Substantive, die nur mit dem Verb *fühlen* vorkommen, die nicht in Sketch Differenz angeführt wurden, sind³³:

- Knubbel fühlen (= tasten) /empfinden*
„Hinter dem linken Ohr habe ich dann noch einen weiteren Knubbel gefühlt“
- Muskelkater fühlen/empfinden*
- Puls fühlen (= tasten) /empfinden*
"Ich kann Deinen Puls und Deinen Schweiß fühlen und die Linien Deiner Narben",
- Herzschlag fühlen (= tasten) /empfinden*
- Adrenalin fühlen/empfinden*
„Wer Aktion sucht, kann bei mydays an seine Grenzen gehen und wahres Adrenalin fühlen.“
- Beule fühlen (= tasten) /empfinden*

³⁰ DTT13 – das Korpus DeTenTen13

³¹ Die Beispielsätze sind aus DTT13 entnommen.

³² Der Grund dafür ist in der niedrigen Frequenz zu suchen.

³³ Alle Beispiele sind aus DTT13 entnommen [zitiert 15.10.2015]

„Vorsichtig tastete Hermine ihren Kopf ab, konnte aber keine Beule fühlen.“

- Schweiß fühlen (= tasten) /empfinden*
- Verwandtschaft fühlen/empfinden*
- Körperteile, z.B. Stirn fühlen (= tasten) / empfinden*

„Sie streckt eine Hand aus und will ihm die Stirn fühlen“

Substantive, die nur mit dem Verb *empfinden* vorkommen, die nicht in Sketch Differenz angeführt wurden:

- Schuldgefühl empfinden/fühlen* (= sich bewusst werden)
„Es gibt Stadtteile, denen gegenüber man ein leichtes Schuldgefühl empfindet.“
- Geräusch empfinden (= hören, aufnehmen) / fühlen*
„Nur das begleitende Geräusch empfand ich als ein wenig merkwürdig!“
- (als) Lärm empfinden (= hören)/fühlen*
„Frag einfach, wie deine Nachbarn den Lärm empfinden“
- Situation, Arbeitsklima, Vorgehen, Äußerung, Verhalten wie empfinden/fühlen* (= etwas als etwas empfinden/sehen/bewusst wahrnehmen)
„Da hätte ich mir mehr Aussagen der Menschen mit Behinderung gewünscht, die selber beschreiben sollten, wie sie ihre Arbeit empfinden. „
- Freundlichkeit empfinden//fühlen*
„Die Freundlichkeit empfand ich meist nur als gespielt“

Die Grenzen in der Kollokabilität beider Verben sind sehr vage, und es ist schwer, die Unterschiede im Gebrauch der beiden Verben mit Substantiven in Akkusativ zu begreifen. Die Verben sind in der Bedeutung „etwas physisch und innerlich wahrnehmen“ Synonyme. Wir halten die Charakteristika „instinktiv, emotional ↔ bewusst, rational“ im Falle dieser Bedeutung für Schlüsselbegriffe, wie es unten veranschaulicht und zusammengefasst wird. Ein Beispiel dafür ist die schon oben erwähnte Wortverbindung „Hitze fühlen/empfinden“.

Jemand/etwas fühlt *etwas*:

- etwas irgendwo physisch wahrnehmen (psychischer Vorgang, Zustand, Substanz, wie Schweiß, Atem, Schmerz, u.a.) = **erleben, erleiden**
- etwas gefühlmäßig wahrnehmen (Stimmungen, Gefühle) = **etwas ahnen, intuitiv erfassen, nicht bewusst, instinktiv**

→ EMOTIONAL

Jemand/etwas empfindet *etwas*:

- mit den Sinnen (Reize) wahrnehmen, im Gemüt bewegen, innerlich wahrnehmen = **sich etwas (Gen.) bewusst werden, etwas begreifen**
- etwas physisch wahrnehmen = **erleben, aufnehmen, begreifen: Rationalität**
- etwas wahrnehmen als etwas = **etwas halten für etwas, meinen**

→ RATIONAL

Mit präpositionalem Kasus im Dativ

Die typische Umgebung der Verben *fühlen* und *empfinden* wird oft auch mit präpositionalem Dativ als lokale, temporale adverbiale Bestimmung erweitert. Aus der Analyse in DeTenTen13 Korpus ergeben sich folgende Ergebnisse:

1. Etwas irgendwo fühlen/empfinden – körperlich oder innerlich irgendwo wahrnehmen: Lokale adverbiale Bestimmung
 - Etwas fühlen/empfinden an etwas (Dat): *Am Hals, etwas am (eigenen) Leib fühlen, am eigenen Körper fühlen, u. a.*
„Als störend werden auch tiefe, querverlaufende Falten über der Stirn und längs verlaufende Falten am Hals empfunden.“

„Einfach mittels einer mechanischen oder elektrischen Pumpe in wenigen Minuten Luft reingefüllt und schon kann man das bequeme Liegen am eigenen Leib fühlen“
 - Etwas fühlen/empfinden auf etwas (Dat): *auf der Haut, auf dem Rücken u. a.*
„Wenn sie das Scheitern des Nationalismus auf ihrer eigenen Haut fühlen können...“
„Die Schmerzen, welche er auf seinem Rücken empfand, (...)“
 - Etwas fühlen/empfinden in etwas (Dat): *im Rücken, im Gesicht, im Bauch, in Knochen, im Nacken, in der Seele, im Innersten*

„Der eine mag seinen verlorenen Kampf mit der Schwerkraft als scharfen Schmerz im Rücken empfinden, „
 „In seinem tiefsten Innern empfand/fühlt das Naturkind aber etwas, das sich gegen diese Illusionen sträubte.“

2. Etwas aus tiefster Seele fühlen/empfinden

„(...) Und diejenigen, die aus tiefster Seele empfinden/fühlen, dass alle Menschen den gleichen "Wert" haben, (...)“

3. Etwas fühlen/empfinden bei etwas (Dat) – etwas körperlich oder innerlich irgendwann wahrnehmen: Temporale adverbiale Bestimmung: *beim Laufen, beim Schwimmen, beim Fahren, beim Lesen, u. a.*

Die Verben *fühlen* und *empfinden* sind weiter mit der Präposition *mit* kompatibel:

1. mit jmdm. fühlen/empfinden = Mitgefühl mit jmdm. haben: *Mitleid fühlen mit jemandem, ich fühle/empfinde mit dir*

„Als Leser empfindet/fühlt man mit Damian“

„ich hatte Pech. so empfanden mit mir andere Patienten, “

Das Verb *fühlen* kann mit weiteren Präpositionen stehen:

2. *nach etw. fühlen*:

a. Nach etw. tastend suchen: *ich fühle/empfinde* nach meinem Schlüssel*

b. Durch Berühren der genannten Stelle dessen Befindlichkeit zu ergründen: *er fühlt nach seinem Herzen/er empfindet nach seinem Herzen**

Die Beispiele weisen darauf hin, wie vage der Unterschied zwischen beiden sinnverwandten Verben ist, besonders im Falle, wenn sie sowohl eine körperliche, psychische als auch eine innerliche Wahrnehmung ausdrücken können. Die Semantik des jeweiligen Verbs ist von seiner ganzen Umgebung und Argumenten sehr stark beeinflusst.

Die Kombination Attr+VerbInf

Die Wortkombination Attr+VerbInf umfasst alle Attribute, modale Adverbialbestimmungen, die auf die Frage WIE? antworten.

Adverbialbestimmungen, die mit dem Verb *fühlen* und *empfinden* auftreten können, sind: *deutlich, genau, hautnah, intensiv, instinktiv, richtig, schmerzhaft, schmerzlich, förmlich, intuitiv, plötzlich, schnell, sofort, überall, zugleich, körperlich, persönlich, wenig, tief, kaum, stark, dunkel, seelisch, füreinander, anders, genauso, wohl, national/sozial/freiheitlich/religiös/patriotisch, u.a.*

Beispiele³⁴:

„Gewiss, der Schmerz ist gerade dort am stärksten, wo wir ihn hautnah fühlen/empfinden“

„Was genau empfanden/fühlten Sie also als schwierig?“

„der Absender den Verlust des gestorbenen Menschen ebenfalls sehr intensiv empfindet.“

„(...) dass es Menschen gibt, die so intensiv fühlen und leiden können, (...)“

„Wir Deutschen können nicht wie die Engländer und Franzosen national empfinden, (...)“

Als Unterschied zwischen den beiden Verben sind hier die als-Konstruktionen mit *empfinden* zu erwähnen. Das Verb *fühlen* bildet keine Verbindungen mit als-Konstruktionen: *als instinktiv/richtig/stark, u.a. fühlen**, wie es beim Verb *empfinden* oft der Fall ist.

Empfinden kann mit als-Konstruktion eine Wortverbindung bilden:

Als + Adjektiv: die meist frequentierten Adjektive sind: etwas *als ungerecht, als angenehm, als störend, als unangenehm, als lästig, als bedrohlich, als unerträglich, als peinlich, als befriedigend, als schmerzlich, als negativ/positiv, als schmerzhaft/wohltuend, u.a. empfinden*.

Die als Konstruktion lässt sich in eine Adjektiv + Verb-Verbindung um transformieren, ohne die Bedeutung des Satzes zu verändern:

„Das Negative beginnt mit dem Demokratiedefizit. Wir haben es schmerzhaft empfinden und erfahren, so geht es nicht.“ = (...) Wir haben es als schmerzhaft empfinden und erfahren, (...).

„Ich glaube Dir gerne, dass Du das Alleinsein als sehr schmerzlich empfindest.“ = Ich glaube dir gerne, dass Du das Alleinsein sehr schmerzlich empfindest.

Die als Konstruktionen sind viel mehr frequentiert als die Verbindungen ohne als.

Bei einigen Attributen ist es nicht möglich, mit dem Verb *empfinden* eine als-Konstruktion zu bilden, wie im Beispiel: *etw. tief/genauso/wohl/anders/u.a. empfinden*.

Die untersuchten Adverbialbestimmungen fungieren als Modalbestimmungen, die die Art und Weise, eventuell die Intensität, bezeichnen, in denen der Vorgang des Wahrnehmens realisiert wurde.

³⁴ Beispiele aus DTT13 entnommen [zitiert 16.10.2015]

Vorschlag der Klassifizierung der Bedeutungsstrukturen

Beide Verben verfügen über die denotative Bedeutungen „etwas körperlich oder etwas seelisch wahrnehmen“. Es klingt ganz einfach. Wenn man sich aber entscheiden muss, welches Verb in einer Wortverbindung und in einer bestimmten Situation verwendet werden soll, stößt man auf Fragen und „Unsicherheiten“, ob die Wortverbindung so tatsächlich gebräuchlich oder überhaupt möglich ist? In dem vorliegenden Beitrag haben wir die Antwort auf die Frage gesucht, welche Unterschiede in der Kollokabilität die Verben *fühlen* und *empfinden* aufweisen, wo die Grenzen in ihrer Kombinatorik sind und welche Folgen auf die polysemantische Struktur haben die Kollokationsprofile beider Verben?

Die Analyse beweist, dass beide Verben eine viel breitere Semantik aufweisen, als es ihre denotativen Kernbedeutungen andeuten und als sie in den Wörterbüchern präsentiert werden.

Untersucht wurden nicht nur die Substantive im Akkusativ als Kookkurrenzpartner³⁵, sondern auch alle Argumente, die die Umgebung von Verben erweitern (wie Adverbialbestimmungen, Attribute). Diese werden in den untersuchten Wörterbüchern nur selten behandelt. Diese Argumente verdienen auch eine größere Aufmerksamkeit und sollten in den Wörterbüchern präsent sein.

Die Rolle des Objekts in Form eines Substantivs im reinen Akkusativ ist bei der Analyse der Semantik dieser Verben dominant. Die Unterschiede in der Kombinatorik der Verben mit Substantiv im Akkusativ sind sehr vage und sie decken sich überwiegend (Schmerz, Mitleid, Hass, u.a. fühlen/empfinden). Die Abb. 5 und 6. demonstrieren die Beschränkungen, die die Substantive im Akkusativ betreffen. Substantive mit niedriger Frequenz wurden auch behandelt.

Das Verb *fühlen*:

In DUDEN und DWDS findet man 4 Bedeutungen mit Untergliederungen, die in der Abbildung 2 mit der Auflistung der Beispiele demonstriert und zusammengefasst wurden. Nach dem Vergleich von Einträgen und Bedeutungsgliederungen in beiden Quellen kommt man zum Ergebnis, dass die Gliederungen nicht vollkommen übereinstimmen. In beiden Nachschlagewerken wird auch die reflexive Form des Verbs *fühlen* in seine Bedeutungsstruktur eingebaut. Wir schlagen vor, die zwei Bedeutungen als getrennte Artikel in den Wörterbüchern zu behandeln, da es um zwei selbstständigen Verben geht und es könnte für einen Wörterbuchbenutzer auch die Arbeit bei der Suche erleichtern.

In allen Quellen finden wir gleiche Beispiele. Der Umfang der Beispiele mit dem transitiven *fühlen* ist klein. In den meisten Fällen gehören die Beispiele zu der reflexiven Form des Verbs *sich fühlen*. Wir schlagen folgende einheitliche Gliederung für *fühlen* vor:

1. Mit dem Tastsinn, mit den Sinnesorganen wahrnehmen, körperlich etwas wahrnehmen (Körperteil, Vorgang), **unsere Erweiterung: erleiden, erleben, irgendwas, irgendwo, irgendwie, irgendwann:**
 - *Was: die Wärme der Sonne fühlen, Kälte fühlen, die Spritze in der Haut, einen Schmerz, Schmerzen fühlen, jmds. Berührung fühlen, ein menschliches Rühren fühlen, u.a.*
 - *Wo: Etwas an etwas (Dat.) fühlen: etwas am Hals fühlen, am (eigenen) Leib fühlen, am Körper fühlen u. a. Etwas in etwas (Dat.) fühlen: etwas im Hals, etwas im Bauch, in Knochen, Staub im Auge fühlen u. a. Etwas auf etwas (Dat.) fühlen: etwas auf eigenen Leib, auf (eigener) Haut, auf dem Rücken fühlen, u. a.*
 - *Wie: stark, persönlich, schmerzhaft, deutlich, körperlich, plötzlich u. a. fühlen*
 - *Wann: beim Lesen, beim Laufen, beim Schwimmen, u.a. etwas fühlen*
2. Etwas (Gefühle, Stimmungen, Zustand) seelisch, psychisch wahrnehmen, empfinden, irgendwas, **unsere Erweiterung: irgendwo, irgendwie:**
 - *Was: Verpflichtung fühlen, Erleichterung fühlen, Kraft fühlen, Folgen fühlen, Leere fühlen, Druck fühlen, Genugtuung fühlen u. a. Mitleid mit jmdm. fühlen. Das Bedürfnis nach etwas fühlen. Liebe zu jmdm. fühlen. Schmerz, Trauer über etwas fühlen. Verantwortung für jmdn./etwas fühlen. Hass gegen jmdn./etwas fühlen. Angst um jmdm. fühlen. Angst, Achtung vor jmdm. fühlen. Etwas (Liebe, nichts, u.a.) füreinander fühlen.*
 - *Wo: Etwas in etwas (Dat.) fühlen: im Herzen, im Innersten, in der Seele, in Knochen, etwas in sich fühlen, u. a. Etwas an etwas (Dat.) fühlen: am (eigenen) Körper fühlen, am eigenen Leib fühlen, u. a.*
 - *Wie: sozial, national, einheitlich, seelisch, instinktiv, intuitiv, deutlich, u.a. fühlen.*
 - *jmds. Gefühl entspricht dem des Genannten: fühlen als jmd.: wir fühlen als Europäer als Deutsche, als Franzose, als Betroffene.*
 - *Mitleid empfinden: mit jmdm. fühlen.*
 - *Jmdm. etwas fühlen lassen.*
3. ein Gefühl haben/etw. ahnen: *ich fühle, dass ich auf dem richtigen Spur bin, etwas in sich fühlen, etwas bis in die Fingerspitzen fühlen, jmds. Blick auf sich fühlen.*

³⁵ Die Eigenschaft „transitiv“ ist ein relevanter Faktor bei beiden Verben. Aus diesem Grund die meist frequentierten Kookkurrenzpartner waren Substantive in Akkusativ. Sie zeigen sich als obligatorische Partner der untersuchten Verben.

4. Etwas (Gegenstand, Körperteil) durch Tasten prüfen, tasten:
 - *Jemandem etwas fühlen: den Puls, den Herzschlag, die Haut fühlen u. a.*
 - *Etwas fühlt sich irgendwie an: dieser Stoff fühlt sich rau an, sich seidig anfühlen*
 5. Etwas suchen:
 - *nach etwas fühlen: nach Portemonnaie, nach der Tasche u. a.*
- Redewendungen, Phrasen mit fühlen³⁶:
6. *jmdm./einer Sache auf den Zahn fühlen* – Bd.: jemanden ausfragen / aushorchen; versuchen, jemandes Fähigkeiten oder Gesinnung zu ergründen; eine Sache untersuchen.
 7. *Wer nicht hören will, muss fühlen* – Bd.: Wer nicht gehorcht, wird die unangenehmen Folgen zu spüren bekommen.
 8. *Jmdm. auf den Nerven fühlen* – Bd.: jmdn. prüfen, jmds. Absicht erfragen. Jmdn. ausfragen/aushorchen.
 9. *Jmdm./einer Sache auf den Puls fühlen* – jmdn./etw. überprüfen, jmdn. ausfragen, etw. erkunden.

Das Verb empfinden

Auf Grund der Korpusanalyse schlagen wir vor, den Wortartikel mit weiteren relevanten und signifikanten Kollokationen zu erweitern:

1. Etwas (durch Sinnesorgane) körperlich wahrnehmen, **unsere Erweiterung: irgendwo, irgendwie, irgendwann:**
 - *Was: die Kälte, Wärme, Hitze, Schmerz, Hunger, u. a. e.*
 - *Wo: in etwas (Dat.): im Rücken, im Nacken empfinden u. a., auf etwas (Dat.): auf dem Rücken empfinden u. a., an etwas (Dat.): am (eigenen) Leib, am Hals empfinden, u. a.*
 - *Wie: anders/schmerzhaft/ körperlich/ tief/intensiv, u.a. empfinden.*
 - *Wann: sofort/zugleich/beim Lesen/beim Laufen, u. a.*
2. Etwas seelisch wahrnehmen, im Gemüt bewegen, **unsere Erweiterung: irgendwie, irgendwo, irgendwann:**
 - *Was: Angst vor jmdm./etw. empfinden. Sympathie für jmdn./etw. empfinden, Dankbarkeit für jmdn. empfinden, Gefühl für jmdn. empfinden, Widerwille für jmdn./etw. empfinden. Mitleid mit jmdm. empfinden. Freude über jmdn./etw. empfinden, Stolz über etw. empfinden, Trauer über etw. empfinden, Bedauern über jmdn./etw. empfinden, Ärger über etw./jmdn. empfinden. Vergnügen bei etw. empfinden. Hass auf/für/gegen jmdn./etw. empfinden. Schadenfreude gegenüber jmdm. empfinden. Etw. (Liebe, nichts, Hass, u.a.) füreinander empfinden.*
 - *Wie: Etwas stark, schmerzlich, schmerzhaft, anders, ähnlich, wirklich, kaum, deutlich, peinlich, zunehmend tief, dunkel, patriotisch, religiös u. a. empfinden.*
 - *Wo: überall/in dem Herzen/in der Seele, in sich (D), u. a.*
 - *Wann: zugleich/sofort/plötzlich/beim Lesen u. a.*
3. Etwas empfinden als etwas/als irgendwie (= Ereignis, Prozess aufnehmen, begreifen)³⁷: **Unsere Erweiterung:**
 - *Was (Objekt): eine Situation, das Leben, die Arbeit, Ergebnis, Kritik, u.a. wahrnehmen.*
 - *Etwas empfinden als etwas: als Bedrohung, als Schande, als Fremdkörper, als Herausforderung, als Frechheit empfinden.*
 - *Etwas empfinden als irgendwie (Adj, Atr.): etwas als (un)gerecht, als (un)angenehm, als störend, als bedrohlich, als lästig, als wohltuend, als peinlich empfinden.*

Schlussfolgerung

Ein angemessenes Kollokationswissen trägt wesentlich zu einer gehobenen Sprachkompetenz bei, doch ihr Gebrauch ist gleichzeitig im Bereich der unbewussten Sprachverwendung. Die Verben der Wahrnehmung bilden eine relativ kleine Gruppe der Wahrnehmungsverben, die in der Linguistik noch nicht genügend erforscht wurden. In diesem Beitrag stellten wir uns das Ziel, die Kombinationsmöglichkeiten der Wahrnehmungsverben *empfinden* und *fühlen* zu untersuchen. Als wichtigstes syntaktisches Charakteristikum dieser Verben hat sich ihre Transitivität angezeigt, was auch in einer großen Zahl von Kookkurrenzpartnern in Akkusativ wiederspiegelte. Um ein komplexes Bild über die weiteren Bindemöglichkeiten beider Verben zu bekommen, hielten wir es für wichtig, weitere binäre Strukturen und Kombinationsmöglichkeiten – wie Attribute – trotz ihrer niedrigeren Frequenz zu untersuchen.

Literatur

ČERMÁK, F. 2006. Kolokáce v lingvistice. In: ČERMÁK, F., ŠULC, M. *Kolokace. Studie z korpusové lingvistiky*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, Ústav Českého národního korpusu, S. 9 – 16.

³⁶ Die Bedeutungserklärung entnommen: <http://www.redensarten-index.de/> [zitiert: 12.01.2016]

³⁷ Diese Bedeutung findet man in Duden WB, aber das DWDS-Wörterbuch behandelt diese Bedeutung nicht

CIESZKOWSKI, M. 2003. Kollokationen im Schnittpunkt zwischen Wort, Satz und Text. In: *CIESZKOWSKI, M./SZCZEPANIAK, M. Texte im Wandel der Zeit*. Beiträge zur modernen Textwissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 39 – 54. ISBN 978-3631518007.

ĎURČO, P. 2007. Modellbeschreibung für Kollokationen mi Basiswort Verb. In: *ĎURČO, P., KOZMOVÁ, R., DRINKOVÁ, D. Deutsche Sprache in der Slowakei. Lehrstuhl für Germanistik*. Trnava: Universität der Hl. Cyrill und Method, S. 67 – 79.

ĎURČO, P., BANÁŠOVÁ, M., HANZLÍČKOVÁ, A. 2010. *Feste Wortverbindungen im Kontrast*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-8105-197-5.

FIRTH, J. R. 1957. Modes of Meaning. Essays and Studies (The English Association). In: *FIRTH, J. R. Papers in Linguistics, 1934 – 1951*. London: Oxford University Press, S. 190 – 216. ISBN 0 7581 7058 0.

HAUSMANN, F. J. 1984. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. In: *FREUDENSTEIN, W., JÄGER, J. Praxis des neu sprachlichen Unterrichts 31*, S. 395 – 406.

HAUSMANN, F. J. 2004. Was sind eigentlich Kollokationen? In: *STEYER, K. Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Jahrbuch 2003. Berlin, New York: de Gruyter, S. 309 – 334. ISBN 3 11 017956 3.

KONECNY, CH. 2010. *Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978 3899757118.

SCHREIBER, H., SOMMERFELDT, K. E., STARKE, G. 1987. *Deutsche Wortfelder für den Sprachunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie. ISBN 3-324-00146-3.

Digitales Wörterbuch Lingea. Deutsch-Slowakisches Wörterbuch: Version Lexicon Platinum 5, 2009.

Kontakt

PaedDr. Gabriela Orsolya, MBA

Univerzita sv. Cyrila a Metoda

Filozofická fakulta

Katedra germanistiky

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

Slovenská republika

Email: lengabi@yahoo.com

LES INTERNATIONALISMES EN FRANÇAIS DE L'ÉCONOMIE EN CONFRONTATION AVEC LE TCHÈQUE (NORME ET USAGE)

JANKA PRIEŠOLOVÁ

Abstrakt

Príspevek analyzuje problematiku internacionalizace a nacionalizace slovní zásoby ekonomické francouzštiny v konfrontaci s češtinou, zejména ve vztahu k anglicismům (nejrozšířenější formou současných internacionalismů) z hlediska normy a úzu. Připomíná proces lexikalizace anglických výpůjček v původní či upravené podobě (adaptace fonetická, grafická, morfologická), ale zejména proces jejich nahrazování národními ekvivalenty. Toto je podporováno u oficiální francouzské ekonomické terminologie i na institucionální úrovni. Poukazuje na historickou podmíněnost francouzských «puristických» tendencí, na vztah mezi normou a územ (upřednostňujícím funkčnost) a zároveň i na důležitost zachování jazykové a kulturní různorodosti, což by mělo ovlivňovat i současný trend «praktické potřeby» angličtiny.

Klíčová slova: ekonomická francouzština, výpůjčky, anglicismy, purismus, jazyková norma, úzus, jazyková kultura

Résumé

L'article aborde le problème de l'internationalisation et de la nationalisation du lexique du français de l'économie en confrontation avec le tchèque surtout en rapport avec des anglicismes (la forme la plus répandue d'internationalismes contemporains) du point de vue de la norme linguistique et l'usage. Il s'agit non seulement de la lexicalisation des emprunts anglais avec ou sans adaptation phonétique, graphique ou morphologique, mais surtout de leur remplacement par les équivalents nationaux ce qui est soutenu en français par la réglementation de la terminologie officielle au niveau institutionnel. On attire également l'attention sur la détermination historique des tendances « puristes » dans la tradition française, sur le lien entre la norme et l'usage (donnant la priorité à ce qui est fonctionnel), ainsi que sur l'importance du maintien de la diversité linguistique et culturelle qui devrait également influencer la tendance actuelle orientée vers la « nécessité pratique » de l'anglais.

Mots-clés: français de l'économie, emprunts, anglicismes, bon usage, norme, purisme, culture de la langue

Introduction

Le lexique du français de l'économie reflète, grâce à sa structure terminologique complexe, les besoins de communication spécialisée. Ses moyens lexicaux, comprenant non seulement les termes propres et les termes empruntés à la langue commune dans les collocations spécialisées, mais aussi les termes empruntés à d'autres langues. Ces emprunts peuvent varier dans le temps grâce au progrès et évolution des structures économiques et pratiques commerciales non seulement dans les milieux socioculturels respectifs, mais aussi au niveau supranational. C'est justement l'anglais qui exerce actuellement une influence de plus en plus grande sur la terminologie du monde des affaires en raison de l'hégémonie économique mondiale des États-Unis et du monde anglophone. En effet, l'histoire nous montre que le prestige international d'une langue peut être aussi une manifestation d'une position économique, politique, culturelle ou scientifique prestigieuse d'un État ou d'une nation parlant cette langue dans une période donnée.

L'article aborde les problèmes de l'internationalisation et de la « nationalisation »¹ du lexique du français de l'économie en confrontation avec le tchèque dans ce contexte caractérisé par l'afflux d'anglicismes contré par la création d'équivalents nationaux des mots étrangers du point de vue de la norme prescrite qui, d'ailleurs, ne se reflète pas toujours dans l'usage. Nous prenons en compte notamment la terminologie figurant dans les documents écrits officiels.

Internationalisation du lexique spécialisé français

Emprunts, internationalismes

Ce qui change le plus vite dans la langue c'est le vocabulaire qui reflète les nouveaux besoins communicatifs de ses utilisateurs non seulement au niveau individuel, mais surtout au niveau socioculturel. Les nouveaux termes liés avant tout aux changements de structures socioéconomiques existantes et au progrès technique et scientifique peuvent enrichir le lexique d'autres langues pour désigner les concepts nouveaux sous forme d'emprunts (directement ou bien

¹ HAVRÁNEK, 1963, 93.

par l'intermédiaire d'une autre langue, assimilés ou non dans les systèmes linguistiques des langues d'accueil). Le rôle des emprunts est déterminé par les conditions historiques du développement de la langue dans laquelle ils sont introduits, ainsi que par les rapports économiques et culturels entre les nations. Les besoins de communication spécialisée dépassent encore davantage les frontières des langues respectives au profit d'une communication internationale commune. L'internationalisation lexicale est donc plus fréquente dans les langues des sciences et leur terminologie spécialisée (qui par définition se doit d'être claire, précise et sans risque de confusion). Il y a des emprunts (totaux ou partiels) entre les langues de groupes typologiques identiques ou différentes, mais aussi au grec et latin dont les lexiques constituent le fonds commun de la terminologie scientifique des langues indoeuropéennes.

Quant au français, si nous laissons de côté les emprunts au latin et au grec, c'est à l'italien qu'il a emprunté le plus depuis le Moyen Âge (mots du commerce, de la banque, vocabulaire militaire, artistique, art de vivre) jusqu'au milieu du 20^e siècle où l'Italie cesse de jouer un rôle de premier plan dans la transformation politique, sociale et technologique du monde. Depuis le 18^e siècle (marqué par le début de la révolution industrielle et le développement de l'économie libérale de marché) jusqu'à nos jours (développement de nouvelles formes de communication et internationalisation des rapports économiques et commerciaux), c'est l'anglais qui s'impose non seulement en France, mais aussi en Europe et dans le monde. Le français, qui lui-même a alimenté dans le passé lointain plus des deux tiers du vocabulaire anglais (Walter) reste au 18^e siècle la langue noble des élites, mais perd son hégémonie de langue de communication intellectuelle et même diplomatique surtout après la Seconde guerre mondiale au profit de l'anglais. Celui-ci s'impose sous un phénomène appelé « anglomanie ou anglophilie » tout en continuant à influencer non seulement les moyens d'expression des sous-systèmes professionnels spécialisés (banque, commerce, finances, management, publicité, tourisme), mais aussi ceux de la vie de tous les jours (prononciation, emprunts et calques des mots, mais aussi de constructions grammaticales).

Anglicismes et leur intégration dans le lexique français des affaires en confrontation avec le tchèque

On conçoit les anglicismes comme les formes et les sens privilégiés d'internationalismes contemporains : « L'anglicisme est un mot, une expression, un sens, une construction propre à la langue anglaise qui est emprunté par une autre langue... » (VILLERS, 2003, 81). Le processus de lexicalisation ou d'adaptation au nouveau système linguistique est complexe et long et concerne tous les niveaux de la langue. Certains mots d'origine étrangère sont lexicalisés dans le temps et pleinement intégrés au système linguistique d'une langue nationale (aux niveaux de prononciation, orthographe, morphologie), tandis que l'origine étrangère d'autres mots peut être ressentie davantage. Cependant cette assimilation progressive des mots étrangers dans le système lexical de la langue peut déboucher sur leur remplacement par les équivalents nationaux (sous forme de calques, mais surtout de néologismes nationaux) ce qui est un moyen officiellement privilégié en français de l'économie.

L'introduction d'un mot étranger désignant un nouveau concept est souvent accompagnée par une assimilation de la prononciation en l'adaptant au système phonologique de la langue d'accueil (ce qui est d'ailleurs un peu plus problématique en cas du passage de l'anglais au français qu'au tchèque), ainsi que de changements morphologiques ou orthographiques respectives: *engineering* → *ingénierie* (Tch. *inženýrství*), *franchising* → *franchisage*, *franchise*, (Tch. *frančíza*), *doping* → *dopage* (Tch. *doping/dopink*), *summit* → *sommet* (Tch. *summit*, *e-mail* → *mail/mél* (Tch. *mej*), ...

Le tchèque garde le plus souvent la forme originale ou bien adaptée au niveau de l'orthographe (*softvýr*, *lídr*, *manažer/manager*, *víkend*, *mítink*, *brífink*), mais il crée aussi ses propres équivalents (*spolujízda/covoiturage*, *společný podnik/coentreprise*, *obchodní koncese/franchise*)...

Les adaptations morphologiques des anglicismes (dérivation, suffixation, déclinaison) sont très productives en tchèque : *mailovat*, *up-grejdovat*, *víkendovat*, *bartrový obchod*, *digitální televize*, *webový portál*, *webová prezentace*, *softwarový/softvérový program* (à côté des mots étrangers non adaptés *fast food jídla*, *on-line přístup*, *dívka au-pair*).

L'emploi de suffixes et de préfixes est productif tout particulièrement dans les innovations lexicales françaises: *fidéliser* → *franchiser*, *médiatiser*; *bagagerie* → *jardinierie* ou bien *briocheries*, *croissanteries* néologismes créés à partir de mots français par une réaction aux *fast foods*), *logiciel* → *didacticiel*; *informatique* → *bureautique*, *productique*, *télématique*; *franchise* → *franchiseur*, *franchisé* (comme *employeur – employé*), ...

Nous trouvons en français de spécialité également beaucoup de calques de l'anglais (traduction littérale d'une langue à une autre) contribuant à réduire une invasion incontrôlée de mots étrangers sous forme originale : *star* → *étoile*, *e-commerce* → *commerce électronique*, *home page* → *page d'accueil*, *attachement file* → *pièce jointe*, *download* → *télécharger*, *téléchargement*, *on line* → *en ligne*, *gate* → *porte*, *fast food* → *restauration rapide*, *database* → *banque / base de données*, *call centre* → *centre d'appels*, *camping car* → *autocaravane*

À la différence du français économique et celui des affaires, en français juridique et dans la correspondance commerciale, l'anglais est d'ailleurs très rare. En ce qui concerne la terminologie spécialisée, on peut néanmoins constater qu'à la différence du tchèque, on trouve en français économique moins d'anglicismes (tout au moins dans les documents écrits officiels) qui se voient souvent remplacés par des termes français.

Citons quelques exemples : *software* → **logiciel**, *computer* → **ordinateur**, *fax* → **télécopie**, *chat* → **dialogue en ligne**, *digital* → **numérique**, *joint venture* → **coentreprise**, *leasing* → **crédit bail**, *leader* → **numéro un/ chef**, *cluster* → **pôle de compétitivité**, *outsourcing* → **externalisation**, *barter* → **troc**, *fare trade* → **commerce équitable**, *broker* → **courtier**, *mailing* → **publipostage**, *car pool* → **covoiturage**.

Il faut cependant remarquer que si certains équivalents français se sont bien intégrés dans l'usage des utilisateurs – public spécialisé et laïque (*logiciel*, *portable*, *ordinateur*, *baladeur*), il y en a bien d'autres qui n'entrent pas dans l'usage qui donne plutôt la priorité aux termes anglais : **marketing** (mercatique), **buldozer** (bouteur), **ferry boat** (transbordeur), **cameraman** (cadreur), **vidéo-clip** (bande vidéo promotionnelle), **badge** (passe), ...

Faux internationalismes

Les mots étrangers lexicalisés (quelle que soit leur origine) peuvent être intégrés dans le lexique de la langue d'accueil soit dans leur signification d'origine ou bien dans une autre signification particulière. Si nous laissons de côté la terminologie scientifique et technique spécialisée (avec les sens précis des termes dans toutes les langues), certains internationalismes de formes similaires (surtout d'origine grecque et latine) n'ont pas forcément la même signification dans plusieurs langues ou bien leurs significations ne se recouvrent pas entièrement.

Nous aimerions attirer l'attention sur le problème de faux internationalismes dans la terminologie spécialisée du français et du tchèque en signalant les interférences lexicales, grammaticales ou formelles (sous l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère plus forte, telle que l'anglais) entre les termes de la même origine qui ont pourtant acquis dans ces deux langues des formes et des sens différents (plus larges ou plus spécialisés) en fonction de leur contextes linguistique et extralinguistique respectifs. C'est lié, d'une part, au renforcement seulement de certains traits sémantiques du mot emprunté (sens plus large ou plus étroit, spécialisé, sens stylistiquement neutre ou marqué), ou bien à la transposition de sens pour désigner une réalité différente (emplois figurés, stylistiques), ou encore au changement de catégorie grammaticale (genre, partie du discours) sans oublier un transfert incorrect de la prononciation. Citons quelques exemples : **conjoncture**, *conjoncturel* (état, situation actuelle de l'économie) / **konjunktúra** (expansion économique, croissance) ; **banqueroute** (« faillite frauduleuse ») / **bankrot** (« faillite », *dépôt de bilan*) ; **manifestation** > *manifestace*; *demonstrace* (mais *démonstration* a le sens d'une promotion de vente) ; **akce** > *action*, *activité*, *promotion* ; : **honoraires** (rémunération des professions libérales) / **honorář** (rémunération d'une activité artistique et intellectuelle - en France *cachet* seulement pour les spectacles et *droits d'auteur*² pour le reste) ; **réhabilitation** (« remise à nouveau ») de logement, de quartier, d'une personne condamnée injustement / **rehabilitace** (« remise à nouveau » du corps, *rééducation*) ; **energetika** / (système) **énergétique**, **bilance** – **balance**, **consommation** – **konzumace**, etc.

Il y a aussi des faux amis entre le français et l'anglais des affaires ce qui se transfère aussi au tchèque. Citons les termes anglais ayant une signification plus large que leurs emprunts de forme identique dans les langues respectives dont la valeur est plus spécialisée : par ex. **meeting** (en Fr. et en Tch. « réunion électorale ») qui existe à côté de *réunion*, *rendez-vous* / *schůze*, *schůzka*) ; **interview** (en Fr. et en Tch. sens réduit au sens journalistique) à côté de *entretien (d'embauche)* / *(přijímací) pohovor* ; **promotion** (nomination à un grade supérieur; vente sous l'influence de publicité – sens nouveau en français dû à l'emprunt de l'anglais, tandis qu'en tchèque *promoce* est une remise solennelle de diplômes). Assez fréquents sont des faux anglicismes en français des affaires : *supporter au sens de *soutenir (un candidat)*, *promouvoir (la vente)* / *podpořit (kandidáta, prodej)*, *application au sens de *candidature*, *inscription* *appointement au sens de *rendez-vous*, *demander une question au lieu de *poser une question*

Normalisation linguistique et nationalisation du lexique spécialisé français

La tendance opposée au processus d'internationalisation du lexique est sa nationalisation qui consiste à remplacer les mots étrangers par les équivalents nationaux. Certes, les emprunts et les internationalismes représentent un enrichissement notionnel et stylistique du lexique non seulement des langues de spécialité. Cependant, pour protéger l'intégrité même de la langue nationale, le français, fidèle à sa traditionnelle défense de la langue nationale, réagit même au niveau institutionnel contre l'usage exagéré des mots étrangers (notamment d'anglicismes) dans la communication spécialisée par une réglementation de la terminologie officielle. Le rôle des institutions différentes est en fait de défendre la norme et de diriger l'évolution de la langue.

Normalisation en France – tradition du bon usage

Les débuts de la normalisation du français remontent au 17^e siècle. C'est l'Académie française (créée par Richelieu en 1635) qui devait y jouer le rôle clé avec les projets de publication d'un dictionnaire, d'une grammaire, d'une rhétorique et d'une poétique. Tandis que les deux derniers n'ont jamais paru, le dictionnaire a été publié en 1694 et la grammaire seulement en 1932, les deux présentant le français plutôt comme une langue „académique“.³

² A ne pas confondre *droits d'auteur* = *autorský honorář* à *droit d'auteur* (propriété intellectuelle) = *autorská práva* (copyright)

³ En ce qui concerne le dictionnaire, c'était un dictionnaire normatif du bon usage (refusant des mots archaïques et populaires, des néologismes, des mots d'arts et métiers, de sciences sauf termes techniques nobles (chasse, escrime, etc.). Il a été publié après les deux grands dictionnaires du

Cette institution devait veiller à promouvoir le français dans toute l'Europe (Angleterre compris) comme une langue de culture, de prestige, des sciences et de la diplomatie.

Ce n'est pas seulement l'Académie française, mais aussi d'autres intellectuels qui ont contribué au développement et à la codification du français à commencer par La Pléiade. Leur fameuse *Défense et illustration de la langue française*, publiée en avril 1549 par Joachim Du Bellay, voulait réhabiliter le français en tant que langue poétique à côté du latin et l'italien, en faisant recours également aux néologismes latins et grecs et langues régionales (patois) qui devaient enrichir la langue.

Pour ce qui est la grammaire, ce sont avant tout la grammaire de Vaugelas – *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647) et le *Bon Usage* de Maurice Grévisse (1936) actuellement en 15^e édition, disponible aussi en version électronique, qui décrivent les normes du français dans leurs périodes respectives.

C'est Vaugelas qui cherchait d'abord à définir la notion de « bon usage » en s'inspirant de la langue parlée à la cour du roi. Il ne voulait pas réformer ou réglementer la langue, mais seulement faire connaître « le bon langage en général, écrit ou parlé ». Cette notion est reprise par Maurice Grévisse, auteur de la grammaire de référence *Le Bon Usage* dont la 6^e édition de 1955 porte un sous-titre *Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Étant conscient de l'évolution de la langue il se réfère au consentement « [...] de meilleurs écrivains contemporains et de ceux qui fixent provisoirement le français dans un miraculeux état d'équilibre instable, menacé, mais qui doit être défendu » (Grévisse, 1969, 5). L'évolution constante de la norme, cette « stabilité flexible » (en termes de Horálek), devrait éviter aussi la rupture brusque avec l'usage passé, soutenu par les puristes, mais qui fait néanmoins partie du patrimoine culturel. La norme devait donc refléter un comportement linguistique exemplaire de bons écrivains et de ceux qui prennent soin de « bien parler » assurant à tous ses usagers aussi le prestige social.

Défense de la langue française et purisme

La tradition du purisme en France date du 16^e siècle, comme tendance opposée aux efforts de la Pléiade et d'autres intellectuels pour lesquels tout ce qui contribuait à la promotion et à l'enrichissement de la langue française était accepté. Par contre Malherbe, un grand réformateur de la langue française, voulait épurer la langue poétique de tous les archaïsmes, maniérismes et mots bas. Il n'était pas non plus favorable aux emprunts au latin ou aux patois (dialectes) en condamnant également les néologismes de formation française, les nouveaux mots composés ou dérivés. Le purisme au sens moderne est repris par les organismes qui veillent à la correction de la langue, notamment pour réagir contre une pénétration excessive des mots anglais en français (anglophilie) représentant une **menace** pour la langue qui perd sa position de puissance dominante non seulement dans l'économie, mais aussi dans la culture.

Dans l'histoire des langues, les tendances puristes avec des interventions extralinguistiques dans la norme des langues nationales, étaient souvent liées à la défense de langue en tant qu'attribut de la souveraineté nationale. Le français est sorti victorieux de sa confrontation avec le latin et l'italien⁴ ainsi que le tchèque ne s'est pas laissé dévaliser ni par le latin ni par l'allemand - tout au contraire, ces langues ont contribué à l'enrichissement de leurs moyens d'expression⁵. Cependant certains linguistes mettent en garde contre un afflux élevé des éléments étrangers dans une langue nationale (lié à une domination politique, économique et socioculturelle) qui peut mettre en danger le caractère propre de la langue. D'après Hagège (2006) les emprunts étrangers ne devraient pas dépasser le seuil de tolérance fixé à 15 % (!) pour ne pas perturber l'intégrité même de la langue.

L'intervention de l'État dans la culture de la langue a également ses racines au 16^e siècle. À la différence du tchèque (dont l'usage n'est pas imposé par la loi), le français est une langue administrative en France depuis la Renaissance⁶ jusqu'à nos jours, protégée par la loi. **La langue française en tant qu'attribut de la souveraineté du pays** (l'article 2 de la Constitution de la Cinquième République de 1992)⁷ est le moyen de promotion de la culture française dans le monde dont l'intégrité est défendue au niveau institutionnel.

Une des premières lois fondamentales de l'histoire moderne en matière de législation linguistique, inscrite dans la tradition puriste et destinée à éveiller la conscience nationale, c'était la Loi n° 75 – 1349 « relative à l'emploi de la langue française » adopté le 31 décembre 1975 (sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing) et selon laquelle l'emploi de la langue française était obligatoire dans les actes officiels⁸. Sont concernés par cette mesure avant tout

17^e siècle – celui de Furetière en 1690 (*Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots français, tant vieux que modernes et les termes de toutes les sciences et des arts*) et celui de Richelet 1680 (incluant aussi termes populaires et *expressions propres et figurées et plusieurs nouvelles remarques sur la langue française*).

⁴ Robert ESTIENNE, lexicographe et imprimeur français – défenseur du français contre l'italomanie au 16^e siècle

⁵ Beaucoup de mots allemands sont entrés, surtout au 18^e siècle, dans la langue littéraire tchèque sous forme de calques, les emprunts directs ont pourtant survécus dans la langue parlée (HAVRÁNEK, 97)

⁶ Imposée en 1539 par l'*ordonnance de Villers-Cotterêts* de François I^{er} pour remplacer le latin dans les actes officiels et juridiques.

⁷ « *La langue de la République est le français* » ; depuis 2008 les langues régionales font également partie du patrimoine linguistique de la France suite à une modification de la Constitution - l'article 75-1 de la loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V^e République

⁸ Selon cette loi « *Le recours à tout terme étranger ou à toute expression étrangère est prohibé lorsqu'il existe une expression ou un terme approuvés dans les conditions prévues par le décret n° 72-19 du 7 janvier 1972 relatif à l'enrichissement de la langue française. Le texte français peut se*

les contrats commerciaux, traités internationaux, contrats de travail, etc. Les entreprises étrangères implantées en France doivent également respecter ces dispositions légales.

Ce sont les commissions ministérielles spécialement instituées en 1972⁹ qui doivent non seulement veiller à la pureté de la langue, mais aussi aux publications régulières des listes des mots officiellement approuvés ainsi qu'à l'accomplissement de la loi sous peine de poursuites judiciaires. Les dispositions, durcies par la loi Toubon de 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française¹⁰, renforcent l'idée de la protection du patrimoine linguistique français tout en garantissant à tous les habitants un « droit au français » dans leur vie quotidienne, au travail, dans l'accès au savoir ou à la culture. Cette loi vise à assurer la primauté de l'usage de termes francophones traditionnels face aux anglicismes surtout par le décret du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française qui impose l'usage obligatoire des nouveaux termes français régulièrement publiés chaque mois dans le **Journal officiel de la République française** (JO) et dans les services et établissements publics de l'État (articles 11 et 12 du décret).¹¹ Le rôle de coordination est réservé à une nouvelle **Commission générale de terminologie et de néologie**. Placée sous l'autorité du Premier ministre, elle a pour mission, en collaboration avec l'Académie française, d'examiner et approuver **chaque mois** les termes nouveaux proposés par les commissions spécialisées de terminologie et de néologie avant de le faire publier dans le JO. Cette mesure vise à promouvoir l'utilisation de la langue française, notamment dans les domaines économique, juridique, scientifique et technique, mais aussi de participer au développement de la francophonie.

Un cadre législatif et réglementaire en faveur du français doit garantir non seulement l'accès à l'information et au savoir, mais montrer la capacité du français à désigner toutes les innovations scientifiques et techniques avec un vocabulaire clair et précis, capables de lever des ambiguïtés lors des négociations. L'emploi d'autres langues n'est pas « défendu », mais le recours à la traduction est vivement conseillé¹².

L'attitude puriste prescrite par la loi s'explique non seulement par des raisons linguistiques, mais aussi sociolinguistiques, politiques et éthiques. Elle est soutenue par le fait que tout ce qui s'écarte de l'usage et n'est pas conforme au système de la langue, gêne la communication. Ses défenseurs intellectuels font appel à la conscience linguistique et nationale des Français en dénonçant l'« impérialisme yanqui » – tels que Pierre Étienne qui parodie le *franglais* et le « sabir atlantique » ou bien Claude Hagège¹³, un grand défenseur de la diversité linguistique, pour qui cette domination de l'anglais est une sorte d'impérialisme non seulement linguistique mais aussi culturel qui se répand à travers la langue, l'enseignement, le cinéma. La langue et la pensée uniques étant pour lui une menace pour le patrimoine de l'humanité.

Conclusion

L'internationalisation du lexique est un processus dynamique influencé par l'élargissement de rapports économiques, commerciaux, politiques, sociaux, soutenus par la globalisation et l'emploi de nouvelles formes de diffusion d'informations. Actuellement elle est marquée par une anglicisation de la plupart des langues, le tchèque et le français inclus. Cependant l'intégration d'anglicismes dans le lexique spécialisé des affaires, accompagnée souvent par leur adaptation aux règles phonétiques, graphiques, morphologiques de la langue d'accueil, paraît plus élevée en tchèque qu'en français. Le français normatif se montre donc moins libéral à l'assimilation des mots anglais que le tchèque ce qu'on peut expliquer par des raisons historiques, mais aussi par facilités d'adaptation linguistiques moins élevées. L'internationalisation du lexique favorise l'intercompréhension internationale en enrichissant les langues par des termes nouveaux (désignations univoques de notions spécialisées sous forme d'emprunts « utiles », indispensables, des mots étrangers, éventuellement sous forme de calques) pour désigner des contenus nouveaux ou

compléter d'une ou plusieurs traductions en langue étrangère. Les mêmes règles s'appliquent à toutes informations ou présentations de programmes de radiodiffusion et de télévision, sauf lorsqu'elles sont destinées expressément à un public étranger».

⁹ Prévues par le décret n° 72-19 de 1972 « relatif à l'enrichissement de la langue française », par lequel des commissions de terminologie ont été instituées auprès de toute administration centrale de l'État.

¹⁰ La loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française « *La langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des États constituant la communauté de la francophonie* » (article 1)

¹¹ Art. 11. – Les termes et expressions publiés au Journal officiel sont obligatoirement utilisés à la place des termes et expressions équivalents en langues étrangères : 1° Dans les décrets, arrêtés, circulaires, instructions et directives des ministres, dans les correspondances et documents, de quelque nature qu'ils soient, qui émanent des services et des établissements publics de l'État ; 2° Dans les cas prévus aux articles 5 et 14 de la loi du 4 août 1994 susvisée relative à l'emploi de la langue française. Art. 12. – Les listes de termes et expressions approuvés en vertu des dispositions réglementaires relatives à l'enrichissement de la langue française précédemment en vigueur sont assimilées aux listes publiées en vertu du présent décret. Elles peuvent être modifiées selon la procédure prévue aux articles 7 à 10 du présent décret.

¹² Circulaire ministérielle datant du 15 avril 2013

¹³ Interview du 28 mars 2012 de Claude Hagège : "Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée" [archive] par l'Express „*Seuls les gens mal informés pensent qu'une langue sert seulement à communiquer. Une langue constitue aussi une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture.*“ http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html&title=Interview%20du%2028%20mars%202012%20de%20Claude%20Hag%C3%A8ge%C2%A0%3A%20%22Imposer%20sa%20langue%2C%20c'est%20imposer%20sa%20pens%C3%A9e%22

pour éviter des paraphrases lourdes (*droit communautaire – komunitární právo* au lieu de *relatif aux pays membres de l'UE*), ou bien pour apporter une différenciation et expressivité stylistique aux constructions à sens équivalent – doublets (*consommateur – konzument, spotřebitel, directive – directiva, směrnice*). Cependant l'usage montre que l'emploi des mots étrangers peut paraître aussi « inutile » au niveau de la désignation, exagéré ou même « abusif » en nuisant à la clarté de l'expression (Villers, 2003) non seulement dans la langue de tous les jours comme une manifestation de la modernité et de la mode (*être branché, avoir new look, být in* : musique moderne, sport, informatique, habillement), mais surtout dans la langue de la publicité (pour mieux faire vendre) comme celle des mass média (*planning* au lieu *l'emploi du temps, coach* au lieu *d'entraîneur, life style* au lieu de *mode de vie, challenge* au lieu de *défi, le DDay* au lieu de *le jour J, break* au lieu de *pause, top* au lieu de *sommet/au mieux de/le mieux de, canceler* au lieu d'*annuler*). Les journalistes font également souvent recours aux termes anglais « déterminologisés », à sens affaibli: *bashing* (= *dénigrement*); *stop* au Hollande *bashing* (= *manque de respect, de bonne foi*), accompagné même des calques de structures syntaxiques. Ces emplois stylistiques à la mode, souvent incompréhensibles pour la majorité des usagers, peuvent être également, surtout dans les communications privées, une marque du snobisme ou de fausse érudition. Néanmoins l'usage officiel devrait se soumettre à des contraintes normatives et compréhensibles à tous.

Les néologismes d'origine étrangère ou nationale aussi bien que leurs doublets éventuels peuvent bien coexister dans la langue tout en enrichissant le lexique du point de vue notionnel et stylistique. En ce qui concerne les emprunts, y a-t-il une limite entre le libéralisme et le purisme de leur acceptation? La langue et l'usage sont en évolution constante. L'emploi des mots étrangers, y compris dans une langue de spécialité, ne devrait pas dépasser une limite « raisonnable » ce qui peut être résolu au niveau institutionnel (le cas de la France) comme résultat d'une intervention des autorités et des linguistes en étroite collaboration avec des spécialistes. Mais c'est avant tout l'usage (l'habitude d'utiliser certains moyens d'expression dans la pratique langagière) qui a la priorité, à long terme, de « sanctionner les termes quelle que soit leur origine » (Havránek, 1963, 54).

En revenant au français, rappelons le cas cité ci-dessus de quelques anglicismes spécialisés qui sont entrés dans l'usage malgré la recommandation législative au profit de leur équivalents français, peut-être plus difficiles à retenir faute de la longueur ou de caractère savant de ces derniers (la loi du moindre effort¹⁴). D'autre part, dans la perspective diachronique, nous pouvons constater la disparition de l'usage de nombreux anglicismes encore vivants dans la deuxième moitié du siècle dernier, notamment dans la langue parlée : *garden-centre* (→ *jardinerie*), *stewardess* (→ *hôtesse de l'air*), *lift, elevator* (→ *ascenseur*), *hairdresser* (→ *coiffeur*), *spleen* (→ *nostalgie, déprime*), *pipe-line* (→ *oléoduc*), etc.

Le linguiste ne devrait pas dicter des règles, mais tout en analysant l'usage, détecter la norme dans la conscience des usagers (ce qui est socialement ressenti comme fixe, stable et obligatoire) avant de la codifier par une description théorique dans les grammaires et dictionnaires. Il devrait cependant veiller à la culture de la langue – à sa correction grammaticale, lexicale (modes de formation les plus courants), orthographique, phonétique, à l'adéquation entre la désignation et la dénotation de néologismes nationaux, veiller donc à l'acceptabilité formelle et fonctionnelle des termes en fonction de nouveaux besoins de communication (emprunts inclus) et la structure même de la langue respective sans chercher à appauvrir sa variété fonctionnelle et stylistique.

Certes, nous ne pouvons pas nier la position prédominante de l'anglais non seulement dans les échanges internationaux, mais pratiquement dans tous les domaines de la vie internationale ce qui est largement soutenu par la publicité et les journalistes qui influencent à leur tour la langue de tous les jours. N'empêche qu'il faut quand même veiller à ce que cette hégémonie linguistique de l'anglais (favorisée par son « utilité » et « nécessité » pratiques) ne mette pas en danger l'intégrité même des langues ainsi que la diversité linguistique et culturelle encouragée officiellement par l'Union européenne.

Bibliographie

- BÉDARD, É., MAURIS, J. 1983. *La norme linguistique*. Québec. Direction générale des publics. gouvernementales du ministère des Communications. Accessible en ligne: http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggeplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1b.html
- BOBAKOVA, H. L. 2011. *Problematika adaptace cizích slov v češtině*. Dostupné na: www.opf.slu.cz/aak/2011/01/bobakova.pdf. 4
- BOGAARDS, P. 2008. *On ne parle pas français*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- ČECHOVÁ, M. et al. 2013. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- DUBOIS, J. et al. 1973. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Larousse.

¹⁴ WALTER, 1988, p. 284

- ETIEMBLE, P. 1991. *Parlez-vous français ?* Paris: Gallimard.
- GAIRIN, V. 2012. *Hagège: „L'anglais détruit notre pensée“*. Le Point. fr (19. 1. 2012). Accessible en ligne: www.lepoint.fr/grands-entretiens/hagege-l-anglais-detruit-notre-pensee-19-01-2012-1423533_326.php.
- GAZDA, J. 2005. Internacionalizační tendence v rozvoji slovní zásoby současných zapadoslovanských jazyků. In: *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, s. 64 – 73.
- GRÉVISSE, M. 1969. *Le bon usage, grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. 9e éd. revue, Éd. Duculot (Belgique).
- HAGÈGE, C. 2006. *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures*. Essai. http://fr.wikipedia.org/wiki/Combat_pour_le_fran%C3%A7ais#Voir_aussi.
- GUILBERT, L. 1973. « Théorie du néologisme ». In: *Cahiers de l'AIEF*, n° 25, pp. 9 – 29. Document téléchargé le 23 septembre 2008 sur le site: <http://www.persee.fr>
- GUIRAUD, P. 1965. *Les mots étrangers*. Paris: PUF.
- HAVRÁNEK, B. 1963. Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. [Emploi et culture de la langue standard]. K obecných vývojovým zákonitostem spisovných jazyků. [A propos des principes généraux de l'évolution des langues standard]. In: *Studie o spisovném jazyce*. Praha: Nakl. ČSAV, s. 30 – 59, 90 – 100.
- Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Sborník příspěvků z konference Praha, 16.–18. června 2003. Praha: UJČ AV Accessible en ligne: <http://lexiko.ujc.cas.cz/index.php?page=14&idStudie=2>
- KRAUS, J. 1996. Několik poznámek k pocitu jazykového ohrožení. In: *Naše řeč, roč. 79, s. 1 – 9*.
- KREJZOVÁ, A. 1976. O francouzském „jazykovém zákonu“. In: *Naše řeč, roč. 59, č. 4*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=5925>
- LE PETIT, R. 2011. *Dictionnaire Le Robert*.
- LERAT, P. 1988. Les internationalismes dans les langues romanes. In: *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol. 7, pp. 48, 491.
- MOUNIN, G. 1963. *Problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- PERGNIER M. 1989. *Les anglicismes : danger ou enrichissement pour la langue française ?* Presses universitaires de France.
- Slovník cizích slov*. Dostupné na : www.online-slovník.cz/slovník-cizich-slov/internacionalismus.
- VILLERS, M. Eva de. 2003. *Multidictionnaire de la langue française*. 4^e éd. Montréal, Québec Amérique. 1533 p. [Cédérom, 2001] Dostupné z: <http://www.cce.umontreal.ca/auto/anglicismes.htm>
- WALTER, H. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- WALTER, H. 1997. *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris: Robert Laffont.

Kontakt

PhDr. Janka Priesolová, CSc.
Vysoká škola ekonomická
Fakulta mezinárodních vztahů
Katedra románských jazyků
Nam. W.Churchilla 4, 130 67 Praha 3
Česká republika
Email: priesolo@vse.cz

**MIGRATION WAVES AND THEIR IMPACTS
ON MULTICULTURAL CHARACTER OF EUROPEAN COUNTRIES**

MÁRIA BLÁHOVÁ

Abstract

Migration belongs to hot topics and ever increasing quantity of migrants in a number of European countries promotes various questions to be considered regarding future shifts in multicultural character of Europe. Migration waves had influenced historical development in Europe in the past. Contemporary shifts in geo-political, economic and political areas world-wide result in a number of more or less negative reactions on the side of some EU politicians as well as population of particular European countries. The paper tends to bring some comparative aspects on this highly debated topic.

Keywords: migration waves, multiculturalism, models, challenge, immigrants

Abstrakt

Vysoko aktuálna téma migrácie a zvýšený počet emigrantov v rôznych krajinách Európskej únie nastoľuje celý rad otázok ohľadne budúceho multikultúrneho charakteru európskeho kontinentu. Migračné vlny aj v minulosti ovplyvnili charakter a rozvoj mnohých európskych krajín. Zmeny v geopolitickom, ekonomickom i politickom usporiadaní sveta vyvolávajú u niektorých čelných predstaviteľov negatívne postoje, riešenie ktorých nie je vzhľadom na vlastné vnútorné problémy vonkoncom bezproblematické. Táto nanajvýš náročná a citlivá téma totiž nemá jednoduché, ani jednoznačné riešenie.

KLúčové slová: multikulturalita, migrácia, kultúrne modely, kultúrne rozdiely, integrácia

Introduction

Immigration, immigrants and migration in general – these expressions belong to hot topics of our contemporary lives. And it is not only mass media or politicians on the whole scale of political spectrum that officially declare their, often very controversial views that overwhelm us by an amount of information. It is also distinguished representatives of particular countries like writers, philosophers, university professors and many others who tend to provide us with a whole scale of opinions to raise sometimes optimistic, another time pessimistic forecasts regarding the given subject.

Migration has been closely tied to the history of mankind – a number of immigration waves have shaped the character of almost all European countries. It has been true for most Asian nations which developed their cultures through nomadic style of existence, migrating from place to place, from region to region. And, of course, American nation and their culture have resulted from century-long influxes of migrants from all parts of the world.

Recent upsurge of migration in Europe, however has acquired a new dimension – from cultural, religious, economic or humanitarian points of view. The avalanch-like and ever increasing number of people who flee from their home countries in Asia or Africa through almost unprotected Schengen-border have hardly been getting under control. The present situation is an unprecedented one, although some similarities could be found in the past. The question is whether it is possible at all compare any former reasons from the past with those that we witness today.

Those who try to find similar migration models in the past argue that negative – both economic and political – conditions forced people to migrate – as they do it today. And it is developed countries obligation to pay back the given chance and give hand to those in need. The truth is, however that majority of migrants in the recent past came to their potential new home countries via official ways, with their valid passports and valid visas. Just a limited number of migrants were to use illegal ways as their ultimate chance for survival. This happened during extreme periods of totalitarian regimes in Europe or racial or ethnic genocides in some Asian or African countries in the recent past.

It should not be forgotten that illegal migration has always faced a rather negative or even dismissive approach from official authorities in particular states. With the exception of outstanding personalities – writers, scientists, artists, etc. – common immigrants were left to the mercy of charity organizations, or relatives and friends. They certainly could not count on massive material aid and assistance of any kind. These people were challenged by rather sharp attacks based on stereotypes and prejudices that frequently led to xenophobic reactions from the side of majority population. With economic recession these activities tended to outgrow modest measures of co-existence

resulting in clashes, conflicts and confrontations based on cultural differences. They tend to multiply and increase in number in all countries where reality favours in tense situations.

Decades of Change

Post-war economic boom in Western European democracies supported hedonistic and consumer-type approach to citizens. Modern medical research led to birth-control and resulted in much looser morale principles. The “baby boom“ era was over and ever since the 1960s most European countries have been challenged by birth-rate deficit. This fact plus the increased standard of living caused that developed countries had found immigrants as a very welcome way of solving their population as well as work force deficit.

That was the reason why Western Germany so warmly welcomed the first waves of “*gastarbeiters*“ (*visiting workers*) in the 1960s. Through the following decades, due to its “economic wonder,“ the country absorbed millions of immigrants, who came from some poorer parts of Europe (Portugal, Spain, Yugoslavia), but especially from Turkey, thus gradually turning Germany into a multiethnic country.

Other European countries faced a different way of absorbing ever increasing number of immigrants. In fact, it was a second phase of colonialism closely connected with Great Britain, France, but also Holland and Belgium. These former colonial empires had exploited much of their colonial resources and even after official decolonization they were retaining their economic, political and social influence there. Elites as well as skilled labour forces were welcomed in their former mother countries.

Great Britain and her Commonwealth of Nations acquires a very special position among former colonial empires. Her present mixture of population accounts for the fact that the United Kingdom used to be the major colonial super-power and London was the capital city of the World. Even though British politicians tended to limit the uncontrolled influx from their former colonies, Great Britain and London itself were, probably, the most multicultural parts of Europe.

From time to time developed European countries were committed to face mass influxes as a result of post-colonial turmoils in their former colonies. In the early 1960s, this was the case of France that was to face such exodus after the war in Algeria or thousands of refugees escaping from expanding communist regime in Indo-China.

Scandinavian countries as well as Austria followed a completely different pattern. In the 1970s these countries adopted very mild and friendly asylum laws resulting in thousands of migrants from a number of different countries worldwide seeking shelters in these countries. These refugees were fleeing from civil wars, persecution based on racial, ethnic, religious and other grounds as well as all kinds of oppression in their particular countries. There were several waves of migration to these countries – those from the third world countries, people from iron curtain countries and also people suffering from Balkan war in the 1990s. All these migrants had filled a number of vacant economic positions that ceased to be attractive to the majority population of particular European countries. On the other side, it is absolutely clear they not only added to improved figures of eliminating unemployment statistics, they also added to changing patterns in cultural character of their new home countries. These groups introduced, e.g. new eating habits and meals, drinks, new fashion articles, artefacts, etc. Immigrants implemented also new religions in predominantly Christian European countries.

Fall of the Berlin Wall and end of the Cold War witnessed new influxes of immigrants to western parts of the European Union countries. Some new EU member states, like Poland, Bulgaria, Romania, Lithuania saw increased upsurges of their particular population westwards. The number of these, especially economic migrants, increased to alarming figures, thus adding to multicultural character of many western European countries. Polish became the second largest linguistic minority group in Great Britain and Roumanians belong to the largest minority in Spain and Italy. Not all of these migrants intended to get integrated, some of them focused on prospering from the generous social welfare system exploiting it on their own purposes. The East-European exodus counted thousands of people, adding to increased mixture of multiculturalism in western European societies.

Europe Challenged by New Reality

Multicultural communities become more and more typical for large European cities, however they do not necessarily reflect only negative or threatening factors. Although there are certain suburbs that equal to ghettos or higher cumulation of radicals, based especially on religious principles, in general, western European democracies are economically, socially and culturally very successful. And that is the reason why they are more attractive to most migrants from Asia and Africa who head towards these countries. Most migrants do not wish to settle in “new EU“ countries that become more and more homogenous from ethnic and religious points of view due to their own population’s displacement westwards as well.

Most western European countries historically follow democratic principles in their political institutions and they have a well-elaborated social welfare system. General living conditions are very convenient, keeping traditional culture as well as religion are not liable to any specific barriers. In spite of the large number of immigrants their school systems are accessible to all and most of them have functioning knowledge-based economies.

Multicultural societies in European democracies challenge the original and traditional principles most of these countries were based on considering also human rights. Multicultural principles tend to understand and deal with otherness regarding ethnic and religious factors in a more tolerant way than it is proven by radical groups that are responsible for terrorist attacks in some European capital cities.

The challenge for the future of Europe is enormous – it should face and prove that western democratic principles for life style are more successful for most people including those whose ethnic, racial or religious backgrounds are not based on traditional European structures and ideologies.

We witness and challenge basic conflicts between traditional and militant fractions coming to Europe from the part of the world where civil wars and dictatorships caused major clashes between their own religious groups. These radicals tend to blame Western civilization for their own failure and tend to involve Western democracies into this struggle.

We all should be well aware of refusing xenophobia, religious intolerance, nationalistic and ethnic hatred that can be easily misused by pretentious political individuals following mostly their own ambitions. Multicultural Europe should remain coherent as it is the basic pre-requisite for avoiding conflicts bursting out in full strength. Terrorist attacks that unfortunately have become a shocking reality in large west European cities reflect cultural and religious clashes – terrorists tend to violate traditional democratic principles of multicultural Europe where human rights and religious principles are far more attractive than fanatic ideology pretending spreading “the only accurate ideology and religious principles“ for all and at all costs – the more brutal methods the better and more attractive, the more attention these groups hope to win world-wide. They claim destruction of Western civilization because this model of living is more successful and much more attractive for increasing number of people who would like to raise their children and keep their families in happy and peaceful surroundings. These people tend to refuse following the only goal in their life – religious fanaticism – they would like to have adequate living standard during their lives not after it.

We should be well aware that it is just a small percentage of those who tend to attract the attention of the world by their horrifying ideas, flesh-creeping videos and threats. In fact there is an ideological clash within one religion, specifically between its milder and fanatic fractions where Europe and her civilization act just as an unfortunate battlefield. That is the reason why it is so important to prevent these forces from spreading their ideology and goals in full capacities. Those who attack western European democratic principles, in fact, prove their own doubts and anxiety that they are unable to challenge the more successful and more attractive model for living than the one they proclaim.

This is a challenge for keeping the continent a coherent whole and not let the conflicts expand Europe-wide. Multicultural Europe should avoid and refuse xenophobia, religious intolerance, otherwise it might prove that terrorists achieve their goals – to intimidate Europe and its population.

American Migration Model vs. Europe

Europeans tend to follow two ways regarding contemporary migration waves – those who are optimistic in their opinions point at historical story connected with settling the Northern American continent. The idea of *melting pot* and the symbol of freedom presented by the Statue of Liberty engraved with poetic verses welcoming all desolate-looking, poor and humble masses of all who come to America to make their American dream of liberty and personal freedom come true.

The American story on mass immigration has had a happy end, although in the meantime, a number of metaphors denoting to this fact have been reformulated. Most people with a diverse cultural, historical or religious backgrounds proved their competencies and added to the fact the USA had become a world super-power. European optimists point out something similar could occur in Europe – by creating the United European States based on multicultural ground. They hope immigrants might create a new type of a European nation deprived of ancient layers of nationalism and historical prejudices. New, multicultural Europe is their vision for future. Europe and its population are growing old, birth delivery rates are decreasing in general. There is hunger for new, young people at working places who would replace those who are ready to retire.

But it is impossible to repeat the American history in Europe. There are many reasons for it – one of them is that all migrants wishing to land in America were thoroughly selected before setting their feet on the continent. These people had been given neither privileges nor social benefits. Frequently they had been victims to those who needed cheap labour force, misusing their language barriers and local environment unfamiliarity. These migrants had not been given anything for free. And that is the reason why these people tried hard to find their place in their new home country, working hard to prove their good will for the given chance.

Americans, of course could not have avoided some controversies, unfair treatment or stereotyping regarding immigrants. Americans themselves have not always shown their positive and welcoming sides towards immigrants. An old American immigrant saying states that “America beckons, but Americans repel“ (1, 1994, p. 219). Historical and political shifts on international levels had always been reflected in Americans’ approach to immigrants – from the

nativist movement, to Red scare threats, through the House Un-American Activities Committee (HUAC) to contemporary potential terrorists. In spite of all negatives or unfair practices, the USA had been established on western European democratic principles where particular ethnics had been involved in the process and have been connected through common values.

Contemporary Europe has been in a completely different situation regarding migration waves. Most of these people (with a very small percentage of exception) are not really poor purseless individuals. Most of them are young and educated, these people should be given opportunities to start their existence in new conditions – to get involved in economic process, to get integrated in majority nations environment as soon as possible. Otherwise, problems with culture, religion, race and other differences will lead to increasing clashes. Hesitating and quarreling between particular European countries can lead to chaos, instead of turning Europe into a large *melting pot* – it may turn it into a large territory occupied by ethnic and religious fractions showing extended level of mutual animosity and irreconcilable relations.

Conclusion

There is a myth that migrations occur due to wars, famine and poverty. Global warming has been responsible for climate changes that may deteriorate living conditions in certain territories world-wide. These facts may be partially responsible for certain waves of migrants. Some Europeans feel guilty on behalf of their ancestors who had colonized Africa, Asia – depleting their natural resources, drawing them into wars and leaving them in economic, political, ethnic and frequently also linguistic devastation.

Blaming former European generations for present immigration influxes to the continent would be oversimplified and very shortsighted. We would like to stress that the countries whose population has heavily been involved in huge influxes of migration should be provided economic assistance. At the same time we would like to emphasize that it should be these countries' particular responsibility to settle the chaotic and messy situation on their own. After all, it is their history, their traditions, background and nation they are familiar with. It is their and their children's future existence that is at stake in this long-lasting and controversial process of immigration to Europe. Well-developed and knowledge-based societies in most European countries and their population should, of course, provide adequate assistance, guidelines and openness in this hard and complicated process.

List of Quotations

1. US INFORMATION AGENCY. 1994. *An Outline of American History*, pg. 219.

Bibliography

- CHUA, A. 2007. *Day of Empire: How Hyperpowers Rise to Global Dominance – and Why They Fall*. New York: Doubleday.
- FRIEDMAN, B. M. 2005. *The Moral Consequences of Economic Growth*. 1 ed. New York: A. A. Knopf. 570 pg.
- GARDNER, H. 2006. *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.
- JURADO, E., BROCHMANN, G. 2013. *Europe's Immigration Challenge: Reconciling Work, Welfare and Mobility*. New York: I. B. Tauris. 209 pg.
- MCKAY, D. 2005. *American Politics and Society*. Blackwell Publishing. 404 pg.
- RICARD, V. B. 1993. *Developing Intercultural Communication Skills*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- STEVENSON, D. K. 1996. *American Life and Institutions*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlage.

Kontakt

PhDr. Mária Bláhová, PhD
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Email: maria.blahova@euba.sk

AKULTURACE V KONTEXTU GLOBALIZACE A CESTOVNÍHO RUCHU

ACCULTURATION IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION AND TOURISM

IVETA FODRANOVÁ

Abstract

This article studies acculturation in the context which tourism and globalization influence shaping of vthe cultural backgrounds of host community. Tourism and globalization lead to irreversible changes in societies through positive and negative effects on tourists and locals. The purpose of this explanatory study is to better understand the process of acculturation and its effect on tourism. Considering the findings from literature review, this paper closes by determination of potential localization of acculturation in the due of tourism. The success of any tourist destination consists of application of an appropriate strategy. Generally acculturation studies in tourism context that offer an analytical framework and propositions that can be used as guides for firms operating in multicultural markets and adopts relevant propositions related to service firms' strategy in such markets.

Keywords: *acculturative process, societal and cultural changes, tourism impacts*

Abstrakt

Tento príspevok skúma akulturáciu v kontexte cestovného ruchu a globalizácie, ktoré formujú kultúrne prostredie hostiteľského spoločenstva. Cestovný ruch a globalizácia spôsobili nezvratné zmeny v každej spoločnosti prostredníctvom pozitívnych a negatívnych vplyvov na turistov a domáce obyvateľstvo. Cieľom tohto explanačného príspevku je lepšie pochopenie procesu akulturácie a jeho vplyvu na cestovný ruch. Na základe poznatkov z získaných z preľadu literatúry, príspevok končí určením potenciálnych centier akulturácie pod vplyvom cestovného ruchu. Úspech akéhokoľvek turistického miesta závisí od uplatnenia vhodných stratégií. Všeobecne, akulturácia skúma v cestovnom ruchu kontext, ktorý poskytuje rámec pre analýzu a návrhy, ktoré je možné využiť ako návod pre firmy, ktoré fungujú v na multikultúrnych trhoch a môžu využiť pre nich relevantné návrhy, ktoré súvisia s firemnou stratégiou na týchto trhoch.

Kľúčové slová: *proces akulturácie, spoločenské a kultúrne zmeny, vplyv cestovného ruchu*

Úvod

Permanentní proces globalizace a internacionalizace, jakož i liberalizace pohybu osob, zboží, služeb a kapitálu zásadním způsobem modifikují cestovní ruch. Výsledkem jejich působení je nejen vizuální a strukturální přeměna turistické destinace, ale i změna životního stylu místních obyvatel. Dlouhodobé působení tlaku nadnárodních vlivů v kontaktu s místní kulturou však ústí do kulturních a společenských změn, které jsou výsledkem trvalého a dlouhodobého tlaku externích faktorů. Tento proces, ale i výsledek tohoto procesu se nazývá akulturace. Podle Soukupa, akulturace zahrnuje jevy, které vznikají v době, kdy skupiny jednotlivců pocházejících z různých kultur vstupují do stálého, bezprostředního kontaktu, který vede ke změnám v původních kulturních vzorech jedné, nebo obou skupin. Akulturace ve spojení s turismem je relativně nový fenomén, na rozdíl od etnologie, sociologie či antropologie, kde akulturace představuje frekventovaný pojem již od konce 19. století. Použití výrazu se datuje do roku 1880, kdy tento pojem použil americký antropolog Powell (Powell, 1880) na označení „psychologických změn vyvolaných mezikulturním napodobováním.“ V současnosti se pod akulturací rozumí "proces, ve kterém styk mezi různými kulturními skupinami vede k osvojení nových kulturních vzorců jednou, nebo oběma skupinami, přičemž může být jedna kultura (např. minoritní) pohlcena (dojde k dezintegraci slabší kultury a její asimilaci) nebo může vzniknout nová, syntetizující kultura, popřípadě se zachovají dvě oddělené kultury obohacené cizími prvky". (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, str. 28). Akulturaci v turistice budeme rozumět proces, ke kterému dochází při výměně kulturních prvků v důsledku především osobního kontaktu mezi různými kulturními skupinami (návštěvníky a rezidenty), přičemž výsledkem je změna původních kulturních vzorců v jedné nebo obou skupinách.

Proces akulturace není vyvážený proces (Berry & Sam, 1997), i když dlouhou dobu přetrvávaly názory, že jde o jednosměrný proces, při kterém jednotlivec, přicházející do nové kultury se přizpůsobí prostředí. Zastánci dvoudimenzionálních modelů (Berry, 2001) však akulturace pojímají jako vzájemný střet a výměnu mezi dvěma a více skupinami, s důsledky pro všechny zúčastněné strany, tedy proces, kde styk „mezi různými kulturními skupinami vede k osvojení nových kulturních vzorců jednou, nebo oběma skupinami, přičemž může být jedna kultura (např.

minoritní) pohlcena (dojde k dezintegraci slabší kultury a její asimilaci), nebo může vzniknout nová, syntetizující kultura, popřípadě se zachovají dvě oddělené kultury obohacené cizími prvky“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 28).

Akulturační proces probíhá na úrovni jednotlivce i skupiny. Podle Berryho (1980) na individuální úrovni se akulturační týká osvojování si hodnot, percepce, postojů a personality. V závislosti na zájmech a motivaci varíruje i stupeň akulturační. Na skupinové úrovni akulturační probíhá prostřednictvím socializace, sociální interakce a mobility (Olmedo, 1979). Pro turismus je charakteristická právě skupinová akulturační, kdy se prostřednictvím návštěvníků vnášejí prvky jiné kultury. Reisinger a Dimache (Reisinger, Dimache, 2010) rozeznávají akulturační dobrovolnou a nucenou. Z pohledu turismu jde jednoznačně o dobrovolnou akulturační, protože nucena (respektive násilná), je vždy spjata s ekonomickými nebo politickými důvody. Prvky dobrovolnosti jsou výrazným akcelerátorem akulturační, což v kontextu cestovního ruchu způsobuje akceptaci globalizovaných standardů homologovaných produktů. V sociální rovině se dobrovolná akulturační projevuje napodobováním a asimilováním vzorů chování, takzvaným demonstračním efektem. Demonstrační (respektive napodobování, imitační) efekt historicky vychází z porovnávání životní úrovně se sousedními státy. Demonstrační efekt je šíření norem chování určité společnosti na základě určitého modelu. Podle Duesenberryho (Mason, 2000) se každá sociální kategorie snaží získat statky, kterými disponuje kategorie bezprostředně vyšší, proto právě hmotné statky demonstrují určitý společenský status. Demonstrační efekt z pohledu cestovního ruchu vzniká tehdy, když dochází k přejímce vzorců chování návštěvníků (turistů, výletníků) místním obyvatelstvem, kteří napodobují jejich spotřebu. Kontaktem s návštěvníky domácí obyvatelé porovnávají své životní podmínky, životní úroveň, spotřebu s návštěvníky, což vede k potřebě napodobování jejich chování domácím obyvatelstvem. Tento proces podle Fishera (Fisher, 2004) prochází třemi stádii: v prvním stádiu je chování turistů i obyvatel odlišné, v druhé fázi probíhá transfer vzorů chování a ve třetí fázi rezidenti demonstrují okopírované chování. Obecně tento proces se popisuje pouze ve vztahu rezidentů a návštěvníků, kde se předpokládá, že právě turisté přicházejí z dominantně kulturního prostředí, které určitým způsobem spolu s globalizačními procesy ničí kulturu rezidentů. Na individuální úrovni je však možná i opačná reakce na prostředí, když turisté, zejména při dlouhodobějších pobytech zažívají akulturační stres, když nejsou schopni přijmout kulturu navštívené země (stravování, oblékání, jazyk...) a vyskytují se u nich stavy nejistoty, deprese, úzkosti apod. „*Akulturační stres vyjadřuje psychologické, tělesné a sociální obtíže, které doprovázejí proces akulturační. Základní příčinou je vnitřní konflikt člověka, který vznikne jako reakce na protichůdné kulturní normy dvou nebo více kultur“ (Dolinská, 2016, s. 69). V klasické podobě akulturační jako procesu kulturních a společenských změn v důsledku turismu, se vyskytuje v destinacích, které jsou v trvalém dlouhodobém kontaktu s jinou kulturou, přičemž kulturní úroveň skupin mají výrazně rozdílnou úroveň. Nejčastěji jde o vliv západní kultury na původní kulturu v turistických destinacích méně a málo rozvinutých krajín. Místní obyvatelstvo spontánně přijímá prvky západní kultury návštěvníků, přičemž jsou prvky jejich vlastní kultury postupně vytlačovány. Opačný proces – ovlivňování návštěvníků místní kulturou je výrazně slabší. Výsledkem zpravidla bývá změna životního stylu místní komunity, což však postupně způsobuje snížení atraktivity destinace, avšak zvyšuje kulturní úroveň místních rezidentů.*

V současnosti však akulturační není spojena pouze s bezprostředním kontaktem dvou kultur. Globalizační procesy ve spojitosti s rozvojem technologií a dopravy proces akulturační výrazně pozměňují. Globalizace se tak stává významným faktorem, který vede ke kulturním a společenským změnám na individuální (i k psychologickým změnám) a skupinové úrovni. Berry (2008) předpokládá, že globalizace vyvolá větší změny mezi nedominantními národy a že jejím konečným výsledkem bude ztráta výrazných kulturních a behaviorálních charakteristik členy non-dominantní skupiny, což vede k jejich vstřebání do homogenní společnosti, která se podobá původní dominantní skupině.

V ostrém kontrastu ke globalizaci je koncept udržitelného rozvoje. Za posledních třicet let se idea udržitelného cestovního ruchu stala klíčovým bodem destinačního managementu cestovního ruchu (McGehee, Norman, 2002) díky její schopnosti maximalizovat ekonomické, ekologické a sociálně-kulturní benefity bez degradace zdrojů (Dwyer, 2005). V rámci posunu směrem k udržitelnému cestovnímu ruchu množství relevantních prací prokázalo, že zapojení obyvatel má zásadní význam pro cestovní ruch, pokud se má zajistit jeho udržitelnost ve smyslu principů the triple bottom line (Cole, 2006; Di Castri, 2004; Nunkoo, Smith, Ramkissoon, 2012). Cole (2006, s. 640) uvádí, že „*model participace komunity se stal mantrou udržitelného cestovního ruchu.*“

Metodika a metodologie

Při kontaktu společensky a kulturně odlišných sociálních skupin - zejména skupin s výraznými rozdíly v jazycích, etnických známkách, náboženství nebo životního stylu, vždy existuje potenciál na nedorozumění a střet kultur (Nelson, 2013, s. 187). Kultura má silný vliv na chování a tak pochopení odlišných kulturních prostředí návštěvníky, může také ovlivnit vztah obyvatel k návštěvníkům. Odlišné kulturní prostředí dynamicky ovlivňuje vztahy mezi obyvateli a turisty.

Za teoretické východisko budeme považovat koncepci udržitelného rozvoje a platformu Triple Bottom Line (TBL) (Elkington, 1999), přičemž Triple Bottom Line development je definován integritou přírodních zdrojů, ekonomickou vitalitou a komunitní pohodou. Cílem příspěvku ve smyslu uvedené koncepce je stanovení míry

turistické intenzity cestovného ruchu ve vybraných slovenských mestech. Vysoká míra turistické intenzity predstavuje dôležitý ukazateľ, ktorý výrazne podmiňuje akulturace, spôsobenou kontaktem rozdielných spoločenských a kultúrnych prostredí inboundových turistů a rezidentů. Míra turistické intenzity jako jeden ze základních ukazatelů cestovního ruchu v destinaci, se vypočítá jako podíl počtu turistů a počtu rezidentů, vynásobeno 100. Tento ukazatel vyjadřuje kvantitativní aspekt intenzity cestovního ruchu, resp. míru psychologicky a sociokulturní únosné potenciální návštěvnosti.

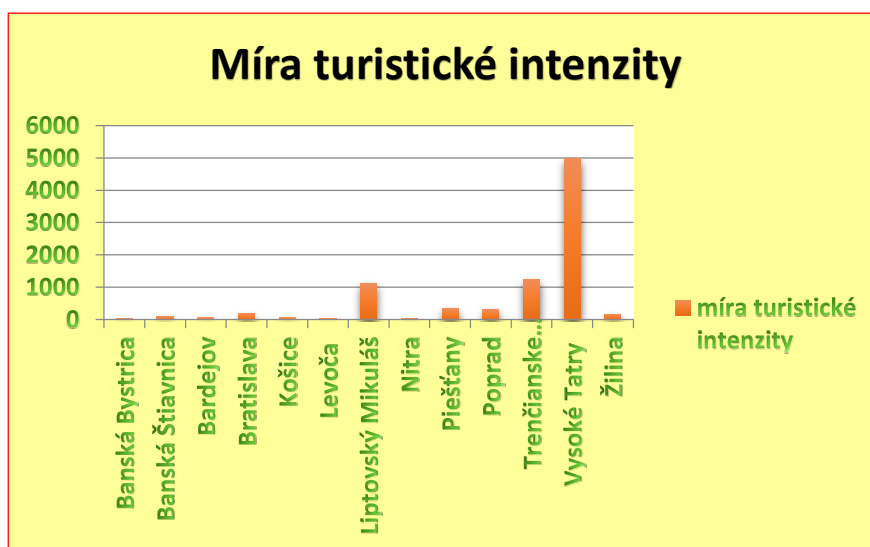
Výsledky a diskuse

Vysoká návštěvnost ovlivňuje všechny složky prostředí. Dopady kromě přírodního prostředí, se projeví v sociálně kulturní sféře. Specifikem sociokulturních dopadů vysoké návštěvnosti je jejich nízká bezprostřední identifikovatelnost a měřitelnost. Prostřednictvím ukazatele míry turistické intenzity je však možné určit kvantitativní aspekt intenzity cestovního ruchu, resp. míru psychologicky a sociokulturně únosné, potenciální návštěvnosti. Míru turistické intenzity ve vybraných slovenských mestech ukazuje tabulka 1.

Tab 1 Vybrané indikátory aplikované na vybraná města

	Rezidenti k 31. 12. 2014	Návštěvníci k 31. 12. 2014	Míra turistické intenzity
Banská Bystrica	77 375	32 276	41,71
Banská Štiavnica	16 367	13 589	83,03
Bardejov	77 830	37 562	48,26
Bratislava	419 678	844 524	201,23
Košice	239 464	140 011	58,47
Levoča	33 391	9 389	28,12
Liptovský Mikuláš	31 593	349 530	1 106,35
Nitra	80 524	66 676	41,66
Piešťany	27 998	93 412	333,64
Poprad	52 316	158 077	302,16
Trenčianske Teplice	4 130	50 679	1 227,09
Vysoké Tatry	4 113	205 642	4 999,81
Žilina	81 155	142 103	175,1

Graf 1 Míra turistické intenzity



Zdroj: údaje Štatistický úrad SR, vlastní zpracování

Graf 2 prehľadne ilustruje dosažené hodnoty míry turistické intenzity ve vybraných mestech. Nejnižší hodnoty dosahuje Levoča (28,12), ale hlboko pod priemerom jsou i Banská Bystrica (41,71), Nitra (41,66), Bardejov (48,26), Košice (58,47). Nízka je intenzita turistického ruchu i v hlavním mestě Bratislava (201,23). Poprad (302,16) a Piešťany (333,64) jsou sice nad slovenským priemerom, ale Piešťany majú vzhľadom k funkcii lázeňského mesta dosaženou hodnotu nepříznivou. Liptovský Mikuláš (1106,35) a Trenčianske Teplice (1227,09) majú hodnoty vysoko nad slovenským priemerom. Nejvyšší hodnotu však dosáhly Vysoké Tatry (4 999,81).

Téměř ve všech vybraných slovenských měst je hodnota indikátoru nízka. Významnější hodnotu dosahuje pouze u města Vysoké Tatry. Protože indikátor vyjadruje kvantitatívny aspekt intenzity cestovního ruchu, resp. míru psychologicky a sociokulturně únosné, potenciální návštěvnosti, z naměřených hodnot můžeme usoudit, že z vybraných slovenských měst, jsou rezidenty města Vysoké Tatry vystaveni výraznějšímu tlaku návštěvníků přicházející z jiného společenského a kulturního prostředí, což může podmiňovat akulturace jako proces kulturních a společenských změn v důsledku cestovního ruchu.

Závěr

Akulturace není negativní impakt turismu, protože neexistuje kulturní prostředí jakékoli země, které by bylo statické. I kdyby společnost byla zcela izolována, vždy uvnitř, v rámci svého prostředí probíhají změny, které zapříčiňují změny kulturní identity. Integrovační pohyby a globalizační procesy jsou nutně spojeny s komunikačními aktivitami příslušníků rozmanitých kulturních společenství, rozdílných národů a etnik, rasových, náboženských a jazykových skupin. Komunikace mezi kulturami obohacuje kulturní identitu. Pro zdokonalování a pro své zachování potřebuje kultura ustavičnou výměnu obsahů a forem s jinými kulturami. Tato vzájemná výměna obsahů o nové podněty spočívá v procesu komunikace mezi kulturami a tak obohacuje kulturní identitu (Mistrík, 1999, s. 94). Nepochopení kultur nevede pouze ke konfliktům s vlastní kulturou, ale v oblasti cestovního ruchu k značným ekonomickým ztrátám, redukci pracovních míst, k frustraci z vlastní země, proto je nutný další výzkum v této oblasti zaměřen na důslednou identifikaci faktorů a mechanismu účinků akulturace tak, aby se mohly využít všechny její efektivní účinky a eliminovat její negativní impakty.

Literatura

- BERRY, J. W. 1980. Social and cultural change. In: *TRIANDIS, H. C., BRISLIN, R. Handbook of cross-cultural psychology, vol. 5, pp.211 – 279*. Boston: Allyn & Bacon.
- BERRY, J. W., SAM, D. 1997. Acculturation and adaptation. In: *BERRY, J. W., SEGALL, M. H., Kagitcibasi, C. Handbook of cross-cultural psychology, vol. 3*. Boston: Allyn and Bacon.
- BERRY, J. W. 2001. *Applied Psychology*, volume 46, issue 1, pp. 5 – 34, January 1997. Online: 22 JAN 2008. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb 01087.x
- BERRY, J. W. 2005. Acculturation: Living successfully in two cultures. In: *International Journal of Intercultural Relations 29 (2005)*, pp. 697 – 712.
- BERRY, J. W. 2008. *Applied Psychology*, volume 38, issue 2, pp. 185 – 206, April 1989. Article first published online: 22 JAN 2008. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.
- DI CASTRI, F. 2004. Sustainable tourism in small islands: Local empowerment as the key factor". In: *International Journal of Island Affairs, No. 13, Vol. 1/2*.
- DWYER L. 2005. Tourism Investment in the South Pacific: Barriers and Opportunities. In: *COOPER, C., HALL, H. Oceania: a Tourism Handbook Channel View Publications*. UK: Clevedon.
- ELKINGTON, J. 1999. *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone.
- FISHER, D. 2004. The demonstration effect revisited. In: *Annals of Tourism Research, 31(2)*, pp. 428 – 446.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Bratislava: Portál.
- MASON, R. 2000. The Social Significance of Consumption: James Duesenberry's Contribution to Consumer Theory. In: *Journal of Economic Issues, 34 (3)*, pp. 553 – 572.
- MISTRÍK, J. 1999. *Jazyk a reč*. Bratislava: SPN, Mladé letá.
- NUNKOO, R., SMITH, S. L. J., RAMKISSOON, H. 2012. Residents' attitudes to tourism: A longitudinal study of 140 articles from 1984 to 2010. In: *Journal of Sustainable Tourism 21 (1)*.
- OLMEDO, E. 1979. Acculturation: a psychometric perspective. In: *American Psychologist 34*, pp. 1061 – 1070.
- SOUKUP, V. 2000. Akulturace. In: *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, s. 114.

Kontakt

Ing. Iveta Fodranová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Obchodná fakulta
Katedra služieb a cestovného ruchu
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.fodranova@euba.sk

**ROLLE DER SPRACHE BEI DER IDENTITÄTSBILDUNG
IM MONOKULTURELLEN, BIKULTURELLEN UND MULTIKULTURELLEN UMFELD**

MILENA HELMOVÁ

Abstrakt

Ak chceme skúmať identitu jedinca, musíme venovať pozornosť aj iným komponentom bezprostredne vplyvujúcim na jej vytváranie – kultúrnemu prostrediu, v ktorom sa jedinec pohybuje a jazyku, ktorý používa. Intenciou článku je poukázať na vzájomný podmieňujúci vzťah uvedených komponentov pri vytváraní identity, ako aj skúmať, akým spôsobom sa prejavujú a od čoho závisia pozitívne a negatívne dôsledky bilingvizmu na individuum..

KLúčové slová: jazyk, bilingvismus, kultúra, identita

Abstract

If we want to explore individual's identity, we should also focus on some other components that are responsible for it, i.e. the cultural environment the particular individual lives in and the language he/she uses for communication. The paper tends to point out the mutual interrelations between the stated components, as well as examine the ways the emerge. We also tend to clarify the ways they become evident as well as bilingualism with both its positive and negative impacts on individuals.

Key words: language, bilingualism, culture, identity

Einleitung

In den letzten Jahren hat die Beschäftigung mit interkultureller Erziehung und kulturbedingtem Verhalten, die für globale Beziehungen, so wie auch für wirtschaftliche und politische Zwecke, von wachsender Bedeutung sind, zugenommen. Fremdsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und das damit verbundene Identitätsdilemma, die sich aus dem aktuellen sozialen, kulturellen und politischen Wandel herauskristallisiert haben, wurden zu zentralen Themen. Die Beschäftigung mit kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt ist nicht neu, wenn wir an die Schweiz oder die USA denken. Jedoch ist die Diskussion zur Mehrsprachigkeit und Identität auch hinsichtlich der aktuellen Flüchtlingskrise in Europa zum Thema von heute geworden. Das Anliegen des Beitrags bezieht sich auf die Feststellung des Grades, bis zu welchem die Mehrsprachigkeit die Identität eines Individuums prägt. Der Zusammenhang dieser zwei Komponenten wird ins Zentrum der Betrachtung gestellt. Es wird der Frage nachgegangen, worin die identitätsbedrohenden und identitätsbereichernden Auswirkungen der Mehrsprachigkeit bestehen. Die Problematik der sprachlich bedingten Identität wird von zahlreichen Autoren untersucht, erläutert und analysiert. Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, die Schlüsselerkenntnisse bezüglich dieses Themas zusammenzufassen und die Unentbehrlichkeit der sprachlichen Zugehörigkeit in Bezug auf Identitätsbildung zu präsentieren.

Um sich eine allgemeine Übersicht zu verschaffen, wird unsere Aufmerksamkeit den einzelnen Phänomenen – Sprache, Kultur, Identität – gewidmet. Die Merkmale dieser Begriffe werden skizziert und die identitätsprägende Kraft der Sprache begründet.

Identität - Kultur – Sprache

Das Wesentliche, das sich hinter dem Begriff Identität verbirgt, wollen wir kurz erläutern. *Identität* lässt sich als „Selbstkonzept“ eines Individuums bezeichnen. Es handelt sich um ein umfangreiches sozio-psychologisches Konzept. Eine Definition, die allgemein gültig wäre, gibt es nicht. Wie Brozsinsky-Schwabe meint, handelt es sich um die Totalität aller einem Menschen von sich aus innewohnenden Eigenschaften, die ihn von anderen abheben und zu einer eigenen Persönlichkeit machen (2011). Die Identität eines Menschen kann sich in Abhängigkeit von der Umgebung in einem andauernden Entwicklungsprozess verändern. Es ist also eine Selbst- und Fremdwahrnehmung, ein Wissen darum, wer man ist, was einen ausmacht, welche soziale Rolle man hat und wohin man gehört. Das Konzept der Identität beschäftigt sich mit drei Ebenen. Die erste Ebene stellt personale Identität dar, die mit dem Körperbild, also dem Alter, Geschlecht, Auftreten oder der Hautfarbe zusammenhängt. Das Individuum wird nach diesen Elementen klassifiziert und identifiziert, weil sie den ersten Eindruck und die Zugehörigkeit bzw. Fremdheit signalisieren. Auf der zweiten Ebene wird von der sozialen Identität (der Gruppenidentität oder kollektiven Identität) gesprochen. Die Gruppen, Parteien oder Ethnien zeichnen sich durch spezifische Charakteristika und Verhaltensmuster aus, mit denen sich die Mitglieder identifizieren. Es ist darauf hinzuweisen, dass die soziale Identität

nicht statisch ist, sondern bestimmten Entwicklungsprozessen unterliegt. Von einer ausschlaggebenden Bedeutung ist die dritte Ebene, die Ebene der kulturellen Identität. *Kultur* lässt sich als ein System von Sprache, Traditionen, Normen des Zusammenlebens, Wertvorstellungen, Idealen und weltanschaulichen Orientierungen verstehen. Es gibt bekanntlich hunderte Definitionen von Kultur. Die berühmteste Definition stammt von Hofstede, der die Auffassung vertritt, dass Kultur als kollektive Programmierung des Geistes zu verstehen ist, dass diese die Mitglieder einer Gruppe von Menschen von einer anderen unterscheidet und dass das Handeln jedes Individuums durch mentale Programme vorbestimmt ist. (2005)

„Kultur, laut Thomas, *strukturiert ein für die Bevölkerung spezifisches Handlungsfeld, das von geschaffenen und genutzten Objekten bis hin zu Institutionen, Ideen und Werten reicht. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Orientierungssystem. Dieses System wird aus spezifischen Symbolen (Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung..) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert und an die nachfolgende Generation weitergegeben*“ (2005, 22). „*Kultur ist ein Komplex möglicher Bestimmungsgründe von Handlungen und stellt den Menschen Ordnungsformen und Deutungsmuster für die kognitive und rationale, emotionale und affektive Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Gegebenheiten und Geschehnissen in der Welt, sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung bereit*“ (Straub, 2008, 12).

Viele Menschen erleben eine Identitätskrise. Sie stellen sich die Frage, wer sie sind und zu welcher Kultur sie gehören. Es handelt sich mehr um die Menschen, die in zwei Kulturen leben und das Gefühl haben, von beiden Kulturen ausgestoßen zu werden. Lüdi erörtert, dass das Problem der bikulturellen Menschen darin liegt, dass die monokulturellen Mitglieder einer Kultur oft nicht wissen, wie sie die Bikulturellen einordnen sollen, ob sie der Kultur A oder der Kultur B angehören (Lüdi, 1996). Um sie einzuordnen, stützt sich der Monokulturelle auf gewisse Eigenschaften, wie den Geburtsort des Bikulturellen, seine Verwandtschaft, seine Sprache, seine Nationalität, sein Äußeres und die positiven oder negativen Vorurteile, die er gegenüber der anderen kulturellen Gruppe unterhält. Die Monokulturellen teilen die bikulturellen Menschen entweder der Kulturen A oder B zu und lassen sie dies durch viele ironische und abwertende Bemerkungen wissen. Angesichts der doppelten Kategorisierung muss der Bikulturelle seine eigene Zugehörigkeit und Identität wählen. Die Zahl der Begriffe, mit denen die bikulturellen Menschen charakterisiert werden, ist reich, z. B. am Rande der Gesellschaft, hin- und hergerissen, zwiespältig, vaterlandslos, verbannt, Mischling und andere. Ein Individuum wird bikulturell, weil es in Kontakt mit zwei Kulturen kommt und mindestens teilweise in diesen zwei Kulturen leben muss. Das kann von Kindesalter an der Fall sein, wenn das Kind in eine Familie geboren wird, die schon bikulturell ist oder die alltägliche Kontakte mit zwei Kulturen hat.

Sprache ist ein komplexes Phänomen. Nach Brockhaus Enzyklopädie „... *ist sie Mittel zum Ausdruck von Gedanken und Gefühlen, wichtiges und artspezifisches Kommunikationsmittel des Menschen, strukturiertes System von Zeichen, ein verinnerlichtes System von Regeln und wird als Menge von Äußerungen in einer Sprachgemeinschaft oder als Werkzeug des Denkens definiert.*“ Ohne sie und die körperlichen Ausdrucksmittel wäre die Kommunikation mit anderen Menschen nicht möglich. Sie ist der Bezug zu der Gemeinschaft, in der die Individuen leben, mit der sie sich identifizieren und mit der sie Sicherheit und Zuhause, ob geographisch, ethnisch oder sozial, assoziieren (Brozinsky-Schwabe, 2011). „*Sprache ist Gebrauch und Artikulation von Wörtern durch einen Organismus, durch Sprache fasziniert die Kommunikation das Bewusstsein und durch Sprache nimmt das Bewusstsein an Kommunikation teil*“ (Baecker, 2004, 115). Wie schon angedeutet wurde, bewegen sich die Menschen in bestimmten Gruppen, in denen sie die Gruppenideologie mit anderen teilen. In Bezug darauf ist der Frage nachzugehen, wie diese Ideologie bewahrt und weitergegeben wird. Das Instrument, das diese Funktion erfüllt, heißt gemeinsame Sprache. Mittels der Sprache wird die Welt wahrgenommen, analysiert und interpretiert. „*Wer die Sprache und die sie begleitenden Zeichen interpretieren kann, hat große Vorteile..., weil er nicht nur wahrnimmt, was jemand sagt, sondern auch, wie er das meint*“ (Salewski, 2008, 61). Das menschliche Sein-In-Der-Sprache wird von der Tatsache untermauert, dass die Sprache stabilisierend und nach außen abgrenzend für alle Identitätsformen wirkt. Die Abgrenzungsfunktion der Sprache wird in den Mittelpunkt des Interesses mehrerer Soziologen gestellt, weil eines der auffälligsten Merkmale des Andersseins bei interkulturellen Begegnungen gerade die Sprache ist. Der Soziolinguist Wolfgang Schulze bezeichnet Sprache als „... *gelerntes, vergesellschaftetes und tradiertes Wissenssystem, ... wobei das jeweilige kulturelle Wissenssystem auch Abgrenzungsfunktion gegenüber anderen kulturellen Wissenssystemen und damit eine Identifikationsfunktion hat*“ (2009) Neben der Sprache gehören laut ihm zu den Abgrenzungsmerkmalen auch eingemeinsamer Erfahrungsraum, gemeinsame Abstammungsmythen, gemeinsame Traditionen und ein gemeinsamer symbolischer Code, zu dem außer Sprache noch Handlungsweise und Religion zuzuordnen sind. In diesem Kontext übernimmt die identitätsprägende Rolle die Muttersprache.

Es ist zur Kenntnis zu nehmen, dass Mehrsprachigkeit heute weltweit zur Realität geworden ist. In diesem Zusammenhang spielt die Frage, wie das Zusammenleben verschiedener Gemeinschaften (Kulturen) unter sprachlichem Aspekt aussieht keine zu unterschätzende Rolle. Um darauf antworten zu können, befassen wir uns im weiteren mit verwandten Begriffen: Muttersprache, Fremdsprache, Mehrsprachigkeit und Sprachmischung.

Unter dem wissenschaftlichen Aspekt lässt sich die *Muttersprache* bzw. die Erstsprache als die in früher Kindheit erlernte Sprache verstehen, ohne dabei bestimmte formale Unterrichtsmethoden zu verwenden. Diese

Sprache wird automatisiert und im idealen Fall von einem sogenannten Muttersprachler einwandfrei beherrscht. Die Muttersprache ermöglicht dem Individuum, sich in einer Umwelt, in die der Mensch hineingeboren wird, zu bewegen, seine Absichten zu verwirklichen und seine eigene Persönlichkeit zu entfalten. Die Denkweise des Individuums wird von seiner Muttersprache betrieben und in seiner kulturellen Identität verankert. Die Muttersprache wird auch mit der emotionalen Entwicklung, den Erlebnissen und Erinnerungen assoziiert und präsentiert einen Zugang zu Symbolen und Phantasien. (Kohte-Meyer, 1999) Die Sprache kann als ein prägender Bestandteil des kulturellen Hintergrundes bezeichnet werden. Demnach lässt sich behaupten, dass die muttersprachliche Prägung die Beziehung zur Gemeinschaft bestimmt. Eine solche emotionale Bindung an eine bestimmte Gruppe kann nur durch die Muttersprache erzielt werden, meint die Autorin weiter.

In diesem Zusammenhang lässt sich zu erläutern der Unterschied zwischen Muttersprache und Fremdsprache. *Fremdsprache* kann als das Erlernen einer Sprache im Unterricht charakterisiert werden, wobei es um eine bewusste Aneignung einer Sprache geht. (Putzer, 2006) Der Autor erläutert weiter, dass das Ergebnis zwar eine grammatisch einwandfreie Beherrschung der Sprache ist, aber von einem emotional bedingten Zugehörigkeitsgefühl zu der Sprachgemeinschaft nicht die Rede sein kann. Die Verknüpfung von Kognitivem und Emotionalem, so Putzer, kann nicht stattfinden, weil Gefühle nicht erlernt werden können. Trotzdem, wie wir wissen, wird auf das Fremdsprachenlernen ein großer Wert gelegt, was dadurch begründet werden kann, dass Fremdsprachenkenntnisse gegenseitiges Verständnis und Solidarität fördern.

Mit dem Konzept der *Bilingualität* hat sich unter anderen auch der Soziolinguist Bloomfield (1984) beschäftigt. Er versteht unter diesem Begriff die muttersprachliche Beherrschung zweier Sprachen, die automatisch und ständig von einem Individuum gesprochen werden. Bei dieser Betrachtungsweise wird nur das Leistungsniveau in beiden Sprachen berücksichtigt. Im Unterschied dazu bezieht sich eine weitere Definition auf die sprachlich-kommunikative Dimension, die impliziert, dass eine bilinguale Person fähig ist, das eigene kommunikative Bedürfnis der Gesellschaft zu erfüllen und flexibel mit diesen zwei Sprachen in Interaktionsprozessen umzugehen. Bilingualität tritt immer häufiger auf, was sich Migrationsprozessen zuschreiben lässt. Bei Migrantenkindern entwickelt sich eine völlig neue Form von Identität, die aus zwei Sprachen, zwei Lebenswelten und zwei Kulturkonzeptionen besteht und als Bereicherung wahrgenommen wird. Die Realität sieht manchmal aber anders aus. Es entsteht die sogenannte doppelte Halbsprachigkeit oder sprachliche Heimatlosigkeit. Die Migrantenkinder lernen ihre Muttersprache nicht in ihrer ganzen Vielfalt, sondern auf alltägliche Ausdrücke beschränkt. Mit dem unzureichenden Erstspracherwerb ist der erschwerte Zweitspracherwerb verbunden. Das Kind kann sich in einer Kommunikationssituation in keiner seiner Sprachen ausdrücken, was auch seine Identität beschädigt und die Zugehörigkeitsgefühle unterdrückt. Oft kommt es zu Minderwertigkeitsgefühlen, die untrennbar mit der Sprachmischung verbunden sind.

Sprachmischung oder „Code-Switching“ ist ein typisches Merkmal einer bilingualen Person. Beim Sprechen werden die Wörter aus einer Sprache in die andere übertragen. Diese Mischung wird von der einsprachigen Gesellschaft negativ bewertet, weil dies eine doppelte Halbsprachigkeit andeutet. Andererseits muss aber gesagt werden, dass Code-Switching als eine sehr kreative Leistung eines Individuums bezeichnet werden kann, weil es sich um einen höchst flexiblen Umgang mit zwei unterschiedlichen Sprachsystemen handelt. In diesem Sinne lässt sich die Sprachmischung als positiv betrachten, weil sie eine bestimmte Einzigartigkeit und Andersartigkeit aufweist, die zur Entwicklung einer multilingualen Identität führen kann. Was die negativen Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Identität anbelangt, sind mehrere zu nennen, wie es auch die türkischen Gastarbeiter in Deutschland bestätigt haben. Hier einige ihrer Äußerungen: „In keiner Gesellschaft sind wir akzeptiert. Wir reden gemischt. Weder richtig Deutsch, noch richtig Türkisch. Wir sind in keiner Sprache zuhaus. Wir sind auf vergeblicher Suche nach der Antwort auf die Frage, wer wir eigentlich sind. Dabei ist unsere Angst, die eigene Sprache zu verlieren, genauso groß, wie die Angst, eingedeutscht zu werden. Wir müssen mit einer inneren Spannung zwischen zwei Sprachen und zwei Kulturen leben.“ (Heinrichs, 1994) Daraus ergibt sich, dass die Sprache ein wesentlicher Faktor bei der Identitätsbildung ist und dass die Sprachmischung zu einer abstrakten Heimatlosigkeit und einem lebenslangen Handicap führen kann.

Sprachen Vielfalt ist ein Spezifikum Europas. Mehrsprachigkeit als ein Konzept kann als Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geographischen Raum beschrieben werden. Es handelt sich also um ein organisiertes Zusammenleben mehrerer sprachlich-kultureller Welten auf einem Gebiet. In diesem Sinne wird Europa als eine große Schweiz charakterisiert, also nicht mehrsprachig, sondern vielfach einsprachig, was zur Entwicklung bestimmter Trennlinien und Konfliktsituationen führen kann. Es lässt sich behaupten, dass der Schlüssel zur Mehrsprachigkeit Europas in der Verwandlung der einsprachig konzipierten Staaten Europas besteht. Es lassen sich mehrere Dimensionen der Mehrsprachigkeit unterscheiden: territoriale versus migrationsbedingte, gruppenbezogene versus individuelle, freiwillige versus unfreiwillige. Hinsichtlich unseres Anliegens wird die Dimension der Freiwilligkeit bzw. Nicht-Freiwilligkeit analysiert. Unter freiwilliger Mehrsprachigkeit lässt sich das freiwillige Lernen einer Fremdsprache verstehen. Nach Oppenrieder und Thurmair (2003) präsentiert diese Art von Mehrsprachigkeit keine Bedrohung, weil es sich um organisierte Vielfalt handelt und sprachlich bezogene Identitätskrisen selten auftreten. Im Gegensatz dazu muss die unfreiwillige Mehrsprachigkeit und die dadurch verursachten identitätsbedrohenden Folgen als Preis der Mehrsprachigkeit verstanden werden. Das Individuum wird

gezwungen, das Risiko einzugehen, mit einem inneren Zwiespalt zwischen zwei Sprachen und im Zusammenhang damit auch zwischen zwei Kulturen zu kämpfen. Dieser Typ wird als unfreiwillige Mehrsprachigkeit deswegen bezeichnet, weil der Aneignungsprozess einer Sprache gezwungenermaßen mit der Vision des Überlebens geschieht.

Fazit

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Sprache eine ausschlaggebende Rolle im menschlichen Zusammenleben spielt und die Identitätsbildung prägt. Das Anliegen des Artikels war, die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache zu erläutern. Es sollte der Frage nachgegangen werden, worin die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache bestehen und bis zu welchem Ausmaß diese die Identität einer Person beeinflussen. Aus dieser Gegenüberstellung ergibt sich, dass die emotionale Anknüpfung an die Muttersprache eine entscheidende Funktion hat. Es wurde hervorgehoben, dass es positive, identitätsbereichernde Auswirkungen haben kann, aber auch, dass es deutliche Risiko birgt, das sich in einem inneren Identitätszwiespalt schildert.

Im Beitrag wurde weiter daran hingewiesen, dass diese Auswirkungen von der Art und Weise des Fremdsprachenerwerbs abhängen.

Literatúra

- BAECKER, D. 2005. *Kommunikation*. Leipzig: Reclam Verlag. 120 S.
- BLOOMFIELD, L. 1984. *Language*. Chicago: University of Chicago Press. 580 S.
- BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2011. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag. 249 S.
- HEINRICHS, J. 1994. *Multikulturelle Gesellschaft in Europa und deutsche Identität – Eine aktuelle Einmischung*. Essen: Verlag die blaue Eule. 128 S.
- HOFSTEDE, G. 2005. *Lokales denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. Wiesbaden: Deutscher Taschenverlag. 554 S.
- KOHE-MEYER, I. 1999. Spannungsfeld Migration – Ich-Funktion und Ich-Identität im Wechsel von Sprache und kulturellem Raum. In: PEDRINA, F., SALLER, V., WEISS, R., WÜGLER, M. (Hrsg.). *Kultur, Migration, Psychoanalyse. Eine Vortragsreihe des psychoanalytischen Seminars Zürich*. Tübingen: Edition Diskord. 269 S.
- LÜDI, G. 1996. Zweisprachige Rede als Zeichen von Fremdheit und/oder von mehrsprachiger Identität. In: SCHNEIDER, H., HOLLENWEGER, J. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit : Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: Edition SZH, S. 185 – 204.
- OPPENRIEDER, W., THURMAIR, M. 2003. Sprachidentität im Kontext der Mehrsprachigkeit. In: JANISCH, N., THIM-MABREY, Ch. (Hrsg.). *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 39 – 61.
- PUTZER, O. 2006. Staat – Nation – Sprache. In: ABEL, A., STUFLESSER, M., PUTZ, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in Europa – Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano. 546 S.
- SALEWSKI, W. 2008. *Die Kunst des Verhandeln. Motive erkennen – erfolgreich kommunizieren*. Weinheim: Viley-VCH Verlag. 284 S.
- SCHULZE, W. 2010. Sprache, Kultur, Ethnie. Eine kritische Reflexion. In: VOGT, M. T., SOKOL, J., BINGEN, D., NEYER, J., LÖHR, A. (Hrsg.). *Minderheiten als Mehrwert*. Schriften des Kollegiums Pontes, Band VI. Bern/Berlin/Brüssel/Frankfurt am M./New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag, S. 27 – 43.
- STRAUB, J. 2004. Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2 : Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar. In: WILLEMS, J. 2008. *Interkulturalität und Interreligiosität*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz. 151 S.
- THOMAS, A. 2005. *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz. 110 S.

Kontakt

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

UTEČENECKÁ KRÍZA Z POHĽADU KULTÚR

TATIANA HRIVÍKOVÁ

Abstrakt

Článok sa zaoberá súčasnou krízou, ktorú spôsobil nárast imigračných vln, pokúšajúcich sa dostať nelegálne do Európy viacerými cestami. Na základe štatistických podkladov autorka identifikuje najčastejšie krajiny pôvodu a cieľové krajiny a za pomoci komparatívnej metódy porovnáva kultúrne dimenzie týchto kultúr, a tak odhaľuje možné zdroje konfliktov a ťažkostí na oboch stranách. Nemecká kultúra, ako najvyhľadávanejšia cieľová krajina sa porovnáva so sýrskou, irackou a eritrejskou, keďže z týchto najčastejšie pochádzajú žiadatelia o azyl.

Kľúčové slová: migrácia, azylant, kultúrne dimenzie, utečenecká kríza, kultúrne rozdiely

Abstract: The paper discusses the recent crisis caused by an increase of immigrant waves trying to enter Europe illegally through several routes. Based on statistic data the author identifies the main countries of origin and target destinations and using a comparative approach evaluates the cultural dimensions of those cultures to present the possible sources of conflict and difficulties on both sides. German culture, as a most sought for destination country is compared with the Syrian, Iraqi and Eritrean cultures as those are the most frequent cultures of origin of the asylum seeking immigrants.

Keywords: migration, asylum seeker, cultural dimensions, refugee crisis, cultural differences

Úvod

Náš príspevok sa zaoberá témou migrácie vzhľadom na súčasné prílevy migrantov, ktorí smerujú do Európy. Pokúsime sa načrtnúť komplexný charakter procesov, ktoré s týmto pohybom súvisia a zhodnotiť celkovú situáciu z pohľadu kultúrnych rozdielov. Naším zámerom je interpretovať tieto rozdiely a ich dopad v praxi.

Súčasná situácia

V dôsledku prudkého nárastu migrácie sa OECD rozhodla zozbierať štatistické údaje o počtoch migrantov, ktorí sa v priebehu posledných rokov pokúšali získať štatút utečenca v krajinách OECD a porovnať ich počty s rokom 2015. Ako dokazujú ich štatistiky, v prvej polovici roku 2013 bolo približne 250 000 ľudí umožnené požiadať o azyl, pričom 17% z nich si zvolilo ako svoju cieľovú destináciu Nemecko, 13% USA a na treťom mieste bolo Francúzsko s 12% žiadateľov. Počas rovnakého obdobia v roku 2014 došlo k miernemu nárastu na 300 000, pričom o Nemecko, ako o cieľovú destináciu malo záujem 22% žiadateľov, 14% o USA a 10% o Francúzsko. Tieto čísla boli pomerne vysoké, no ani z ďaleka nedosahovali hodnoty, ktoré boli zaznamenané v prvej polovici roku 2015, kedy sa počet takmer zdvojnásobil na 500 000. Nemecko zostalo najvyhľadávanejšou destináciou s 31% žiadateľov no prekvapivo sa na druhé miesto dostalo Maďarsko s 13% a na tretie USA 11% žiadateľov (OECD, 2015).

Definícia kľúčových pojmov

Pri skúmaní problematiky migrácie je potrebné si ujasniť obsah niekoľkých termínov, ktoré sa často v tejto súvislosti používajú najmä v médiách bez spresnenia ich obsahu. Predovšetkým sa narába s termínom *migrant*, ktorý OECD definuje takto: „všeobecný termín, ktorý označuje každého, kto sa presťahuje do inej krajiny s cieľom zotrvať tam nejaký čas“ (OECD, 2015). Termín zahŕňa trvalých aj prechodných migrantov, ktorí majú platné povolenie k pobytu alebo víza, žiadateľov o azyl a aj migrantov bez dokladov. *Žiadateľom o azyl* je: „osoba, ktorá oficiálne podala žiadosť o azyl no azylové konanie sa ešte neukončilo“ (OECD, 2015). Takáto osoba má skutočne záujem usadiť sa v cieľovej destinácii a zvyčajne žiada o prijatie na základe objektívne dokázateľných okolností. A napokon, *azylant* je osoba, ktorá úspešne zavŕšila azylové konanie a bol jej pridelený určitý štatút ochrany. Práve o tento stav sa žiadatelia o azyl snažia, no štatistiky dokazujú, že iba časť žiadateľov skutočne získa štatút azylanta (podľa OECD je to približne 50%) a zvyšok je zamietnutý a žiadatelia musia opustiť krajinu. No skutočnosť je taká, že nie všetci tí, ktorí v poslednom období ilegálne vstúpili na územie Európy skutočne požiadajú o azyl a aj z tých, ktorí tak učinia, iba malá časť má šancu ho získať. Na základe uvedených definícií by sme teda nemali hovoriť o migračnej kríze ale skôr o utečeneckej alebo azylovej kríze.

Krátky historický pohľad

V dejinách Európy sa výskyt migračných vln smerujúcich do aj mimo Európskeho kontinentu objavuje často. Ak vezmeme do úvahy iba ostatné dve storočia, môžeme zaznamenať niekoľko takýchto vln z Európy do Ameriky,

a to najmä na prelome 19. a 20. storočia, ktoré súviseli s ekonomickými a politickými krízami v mnohých európskych krajinách. Ďalším významným migračným pohybom sa vyznačovala polovica 20. storočia, kedy boli v dôsledku druhej svetovej vojny milióny ľudí presídlené do Nemecka a Rakúska z území, ktoré pripadli krajinám stojacim na víťaznej strane. Etnickí Nemci, ktorí sa v celkovom počte asi 11 miliónov usadili najmä vo Východnom a Západnom Nemecku, boli vysídlení z Poľska, Československa, ZSSR a Maďarska (Dustmann C., 2015). Ďalšiu vlnu migrácie v rámci Európy vyvolal obrovský ekonomický rozvoj niektorých severných a západných krajín Európy. Ľudia z periférií Európy a najmä z oblasti Stredomoria sa sťahovali do bohatších krajín Západnej a Severnej Európy. V týchto krajinách bol veľký nedostatok nekvalifikovanej pracovnej sily, a tak aktívne podporovali a propagovali túto ekonomickú migráciu (Koikkalainen, 2011).

Aj postupný proces dekolonizácie, ktorý vrcholil v druhej polovici 20. storočia spôsobil rozsiahle migračné procesy smerujúce z bývalých kolónií do materských zemí. Zo začiatku boli navrátilci a aj občania bývalých kolónií vítaní a ľahko sa udomácnili, no rozdiel medzi životnou úrovňou domáceho obyvateľstva a imigrantov zostal zjavný (Dustmann, 2015).

Keďže ekonomický rast si vyžadoval stále viac pracovných síl najmä pre menej kvalifikované pracovné miesta, niektoré vlády iniciovali aktívny nábor v zahraničí, najmä mimo Európy (napr. Nemecko v Turecku). Doviezli tzv. 'Gastarbeitern' teda dočasných pracujúcich, ktorí zaplnili voľné pracovné miesta s tým, že sa počítalo s ich návratom domov keď sa konjunktúra skončí. Avšak robotníci neodišli, práve naopak, neskôr priviezli so sebou aj svoje rodiny, a tak vytvorili významnú tureckú menšinu v Nemecku (Bláhová, 2014).

Aj rozširovanie Európskej únie malo veľký vplyv na migráciu v rámci Európy, keďže spoločný európsky trh umožňoval voľný pohyb ľudí. Mnohí využili túto možnosť a našli si prácu v inom štáte. No popri ekonomických stimuloch sa v Európe objavili aj politické konflikty a dokonca aj občianska vojna (bývalá Juhoslávia), ktorá spôsobila pohyb veľkého počtu ľudí, ktorí hľadali útočisko v iných krajinách.

21. storočie

Od začiatku 21. storočia bol počet migrantov, ktorí prichádzali do Európy hľadať nové príležitosti pomerne stabilný. No ich počty začali narastať v ostatných rokoch najmä po vypuknutí tzv. „Arabskej jari“ – pokusu o demokratizáciu v niekoľkých arabských krajinách a neskôr, po vypuknutí občianskej vojny v Sýrii. V roku 2014 bolo celkovo registrovaných približne 630 000 žiadostí o azyl v rôznych európskych krajinách, no už v prvých deviatich mesiacoch roku 2015 ich bolo už 700 000. Do konca roka 2015 sa očakával asi 1 000 000 žiadostí. Z tohto počtu iba asi 350 000 malo šancu získať štatút utečenca, no mnohí ďalší žiadost' ani nepodali, pretože si boli vedomí toho, že nemajú na to žiaden právny nárok (Giugliano, 2015).

Migračné cesty

Migranti využívajú rôzne cesty, aby sa dostali do Európy, ktoré závisia od ich krajiny pôvodu. Sýrčania, Iračania, Afganci a Pakistanci využívajú najmä cestu cez východné Stredomorie a západný Balkán. Touto cestou prichádzajú aj ľudia z východnej Afriky a aj samotní Balkánci. V prvej polovici roku 2015 sa asi 66 000 ľudí preplavilo cez Stredozemné more z Turecka do Grécka a viac než 137 000 ďalších počas mesiacov júl a august (OECD, 2015). No veľký počet Sýrčanov neprichádza do Európy priamo zo svojej rodnej krajiny. Mnohí žili istú dobu v dočasných utečeneckých táboroch v Turecku, Libanone, Egypte alebo v Jordánsku. Žiaľ, podmienky v týchto preplnených táboroch sú strašné, ľudia nemajú šancu nájsť si prácu a ani poslať deti do školy. Tieto skutočnosti, spolu so správami o štedrej finančnej podpore dostupnej v niektorých európskych krajinách slúžia ako impulz, aby sa vydali na dlhú a neistú cestu.

Strednú Stredomorskú cestu využívajú najmä africkí migranti. Keďže sa musia preplaviť krížom cez Stredozemné more, aby sa dostali do Talianska, táto cesta je závislá na počasí a prirodzene sa takmer uzavrie na konci jesene a v zime. K národnostiam, ktoré využívajú túto cestu patria najmä Eritrečania a Nigérijčania ale aj iné subsaharské krajiny ako Somálsko či Gambia sú bohato zastúpené. Do konca augusta 2015 bol zaregistrovaných asi 116 000 migrantov, ktorí prišli na člnoch cez more.

Najmenej frekventovaná cesta vedie cez západné Stredomorie do Španielska, no vďaka prísnej ochrane hraníc je o mnoho menej priechodná než tie ostatné (OECD, 2015).

Cieľové destinácie a krajiny pôvodu

Nie všetky európske krajiny sú rovnako atraktívnymi cieľovými destináciami. Taliansko, Grécko a Maďarsko možno považovať za akúsi prednú líniu, kde sa väčšina migrantov pokúša vstúpiť na územie Európskej Únie, no nechcú v nich zotrvať. Hlavnými cieľovými destináciami sú Nemecko, Švédsko, Švajčiarsko a Rakúsko, pretože migranti veria, že tam budú môcť začať nový život za výdatnej podpory veľkorysého systému sociálneho zabezpečenia.

Pokiaľ ide o pôvod migrantov, Sýria, Irak a Eritrea patria k najčastejším krajinám pôvodu migrantov, hoci množstvo iných národností sa tiež snaží využiť priaznivé podmienky. Situácia žiadateľov o azyl sa ďalej komplikuje

vysokým počtom ekonomických migrantov, ktorí sa pokúšajú dostať do Európskej Únie bez povolenia. To sú tí, ktorí nežiadajú o azyl, pretože si uvedomujú, že nemajú žiadnu šancu získať ho. No realita je taká, že ani všetkým skutočným žiadateľom o azyl nemožno udeliť povolenie a počet zamietnutí je veľmi vysoký. Situácia je o to zložitejšia, že migranti musia prekonávať veľmi veľké vzdialenosti, aby sa dostali do Európy a zaplatiť pašerákom obrovské sumy za prevoz, takže ostanú bez prostriedkov a akejkolvek možnosti návratu.

Z pohľadu kultúry

Keďže nie je možné posúdiť všetky kultúry, ktoré sú spojené s týmto novodobým „sťahovaním národov“, chceli by sme sa sústrediť na tri najviac zastúpené kultúry medzi migrantmi – na sýrsku, irackú a eritrejskú. Väčšina migrantov z týchto krajín sú skutočnými žiadateľmi o azyl, ktorí sa snažia uniknúť zúfalým podmienkam vo svojej rodnej krajine, občianskej vojne v Sýrii, vojne proti Islamskému štátu v Sýrii a Iraku a vládnemu teroru v Eritrei.

Sýria

Sýrski utečenci tvoria najpočetnejšiu skupinu žiadateľov o azyl. Predstavovali až 44% všetkých žiadateľov v prvej polovici roku 2015. Občianska vojna, ktorá začala v roku 2011 prodemokratickou demonštráciou sa neskôr zmenila na ozbrojenú zrážku medzi provládnymi jednotkami a odporcami sýrskeho prezidenta Baššára al-Asada. V krátkom čase sa konflikt rozšíril po celej krajine, kde sa do bojov zapojili aj fundamentalistické sily rozdelené do niekoľkých frakcií a predovšetkým „Islamský štát“ známy ako IS (BBC, 2015). Občianska vojna spôsobila, že viac než 11 miliónov Sýrčanov muselo opustiť svoje domovy a veľká časť z nich hľadala záchranu v susedných krajinách. Ako sme už spomenuli, tieto krajiny nie sú schopné podporovať takýto počet ľudí, a tak sa začala ich dlhá cesta do Európy.

Ak chceme bližšie skúmať sýrsku kultúru, je potrebné začať s náboženskou skladbou obyvateľstva, pretože konflikt v Sýrii popri politickom rozpore zahŕňa aj náboženské aspekty. Náboženstvo je dôležitou zložkou každej kultúry a má veľký vplyv na formovanie kľúčových kultúrnych hodnôt danej kultúry. V prípade Sýrie je potrebné pripomenúť, že moslimská náboženská tradícia zohráva kľúčovú úlohu. Až 85% obyvateľov vyznáva sunnitskú alebo šiitskú vetvu islamu. Toto delenie na sunnitov a šiitov ovplyvňuje aj deľbu moci v krajine. Hoci väčšina obyvateľstva vyznáva šiitský islam, vláda Baššára al-Asada je zložená z menšinových sunnitov, čím politický boj o demokraciu nadobudol aj náboženský rozmer. Sklamanie širokých mas môže ľahko viesť k radikalizácii náboženských postojov, vzniknú rôzne fundamentalistické frakcie, ktoré pritiaľnu nových mladých vyznávačov.

Ak sa pozrieme na základné učenie islamu, zistíme, že si vyžaduje úplnú oddanosť a podriadenosť človeka vôli Alaha. Táto viera tiež ovplyvnila vznik výrazne hierarchickej spoločnosti, kde všetko závisí od vôle Alaha, čo odráža v jazyku fráza „Inšalah“ – ak je to vôľa božia - požívaná neustále a v akejkolvek situácii. Dôsledkom tejto závislosti na vyššej moci je silný fatalizmus, ktorý sa môže prejaviť dvomi spôsobmi prístupu k životu. Ľudia sa stanú buď pasívnymi a nechajú sa unášať životom, tak, ako príde, alebo sa stávajú prehnane odvážni, pretože veria, že sa môžu pustiť aj do tých najriskynejších činov, veď aj tak Alah rozhodne o ich osude. Preto sú pripravení veľa riskovať dúfajúc, že Alah zasiahne v ich prospech a pomôže im. Využili sme výskum kultúr Geerta Hofstedeho, aby sme vyhodnotili kultúrne dimenzie v sýrskej kultúre a interpretovali sme ich z pohľadu súčasnej utečeneckej krízy.

Tabuľka č. 1: Kultúrne dimenzie Sýrie podľa Hofstedeho (Hofstede, 1991)

Dimenzia	Hodnota
Rozpätie moci	80
Individualizmus/Kolektivismus	35
Maskulinita/Femininita	52
Miera vyhýbania sa neistote	60
Dlhodobá orientácia/Krátkodobá orientácia	30
Zhovievavosť/Obmedzovanie sa	-

Sýrska kultúra počíta s veľkým rozpätím moci, ktoré významne ovplyvnil islam. Z tohto dôvodu ľudia očakávajú a akceptujú primárne nerovnosti medzi ľuďmi, no zároveň veria, že mocní by mali chrániť slabých a pomáhať podriadeným. Z toho vyplýva, že autokracia je pre nich v princípe prijateľná forma vlády, no jej súčasťou musí byť aj štedrosť a zhovievavosť. Ak tieto aspekty chýbajú, čo bol mohol byť prípad vlády prezidenta al-Asada, ľudia sa začnú búriť a žiadajú zmeny.

Ako vyplýva z tabuľky č. 1, sýrska kultúra je skôr kolektivistická než individualistická a je založená na veľmi pevných rodinných zväzkoch. No rodinu nepredstavuje tak, ako v západných kultúrach iba nukleárna rodina, teda generácia rodičov a detí, ale aj široký okruh aj veľmi vzdialených príbuzných a priateľov, tvoriacich spolu pevnú sieť vzťahov, ktoré všetci intenzívne pestujú. Každý je viazaný povinnosťou voči ostatným členom rodiny a očakáva sa,

že si vzájomne kedykoľvek pomôžu. Tieto pevné väzby a záväzky môžu znamenať, že ak jeden člen rodiny získa povolenia a usadí sa v niektorej európskej krajine, možno očakávať príchod ďalších, ktorí ho budú čoskoro nasledovať.

Miera vyhýbania sa neistote je v sýrskej kultúre pomerne vysoká, no za súčasných podmienok nie je možné vyhodnotiť jej vplyv, keďže životy miliónov Sýrčanov boli úplne rozvrátené a bezpečná alternatíva pre nich neexistuje. Kamkoľvek sa pohnú, nevyhnutne musia čeliť neistote, no viera, že Alah im pomôže im pomáha v rozhodovaní. Chýbajúce istoty a možnosť zmeniť svoj život vedú k pomerne krátkodobej, normatívnej orientácii, pretože v ich živote momentálne dominujú bezprostredné problémy a plány, ako ich vyriešiť. Sú presvedčení, že vzdialená budúcnosť je úplne mimo ich dosahu. Pri poslednej kultúrnej dimenzii - zhovievavosť verzus obmedzovanie sa, nie sú dostupné dáta pre Sýriu. No ak sa pozrieme na iné arabské krajiny v tomto regióne, môžeme predpokladať, že Sýria patrí k relatívne obmedzujúcim sa kultúram, ktoré pripisujú menší význam uspokojovaniu vlastných túžob (Minkov, 2012).

Keďže najvyhľadávanejšou cieľovou destináciou Sýrčanov je Nemecko, považujeme za užitočné porovnať tieto dve kultúry a identifikovať najväčšie prekážky v procese akulturácie.

Tabuľka č. 2: Kultúrne dimenzie Sýrie a Nemecka podľa Hofstedeho (Hofstede, 1991)

Dimenzia	Sýria	Nemecko
Rozpätie moci	80	35
Individualizmus/Kolektivismus	35	67
Maskulinita/Femininita	52	66
Miera vyhýbania sa neistote	60	65
Dlhodobá orientácia/Krátkodobá orientácia	30	83
Zhovievavosť/Obmedzovanie sa	-	40

Môžeme identifikovať niekoľko významných rozdielov. Predovšetkým, rozdiel medzi veľkým rozpätím moci v sýrskej kultúre a malým rozpätím moci v nemeckej kultúre, ktoré v kombinácii s kolektivismom na jednej a individualizmom na druhej strane môže indikovať problémy s vnímaním úlohy vládnych inštitúcií. Sýrčania budú očakávať, že sa mocný nemecký štát o nich postará a zaistiť ich potreby, kým nemecká kultúra očakáva od ľudí aktívny prístup a že sa o seba postarajú. V takejto situácii možno sklamanie na oboch stranách predvídať takmer s istotou.

Ďalší rozdiel medzi krátkodobou orientáciou sýrskej kultúry a nemeckou dlhodobejšou orientáciou vedie k predpokladu, že zatiaľ čo Nemci budú od Sýrčanov očakávať, že budú trpezliví a budú tvrdo pracovať na svojej budúcnosti, Sýrčania môžu byť frustrovaní, ak sa im pomerne rýchlo nenaplnia ich očakávania. Aj kultúrna dimenzia rozdielneho vnímania času môže spôsobiť isté ťažkosti. Kým Nemecko je kultúrou s monochronickou koncepciou času, ktorá kladie dôraz na dochvilnosť, termíny a plánovanie, sýrska kultúra sa vyznačuje polychronickou koncepciou času a je orientovaná na ľudí, čo znamená, že čas je relatívny a ľudia sú ďaleko dôležitejší než termíny. Tieto rozdiely môžu veľmi sťažiť spolužitie a pre Sýrčanov bude ťažké prispôbiť sa.

Irak

Irak je v mnohých smeroch podobný Sýrii. Je to prevažne moslimská krajina, kde väčšina obyvateľov vyznáva šíitský islam a asi 10% obyvateľov tvoria Kurdi, ktorí nepatria k Arabom. Najvýznamnejším faktorom, ktorý vyhnal Iračanov zo svojej domoviny je pokračujúci konflikt rôznych politických frakcií, prítomnosť a vojenské operácie IS, celkový nedostatok stability a nepredvídateľná situácia v krajine zničenej rokmi vojny.

Tabuľka č. 3: Kultúrne dimenzie Iraku podľa Hofstedeho (Hofstede, 1991)

Dimenzia	Hodnota
Rozpätie moci	95
Individualizmus/Kolektivismus	30
Maskulinita/Femininita	70
Miera vyhýbania sa neistote	85
Dlhodobá orientácia/Krátkodobá orientácia	25
Zhovievavosť/Obmedzovanie sa	17

Irackú kultúru možno charakterizovať veľmi veľkým rozpätím moci a ešte výraznejším kolektivismom než v sýrskej kultúre. Je to zároveň výrazne maskulinná kultúra s veľkou mierou vyhýbania sa neistote. Pokiaľ ide o koncepciu času, Irak je krátkodobo, teda normatívne orientovaný a kultúra dáva prednosť obmedzovaniu sa pred zhovievavosťou. Opäť porovnáme irackú kultúru s nemeckou, aby sme identifikovali zásadné rozdiely. Tabuľka č. 4: Kultúrne dimenzie Iraku a Nemecka podľa Hofstedeho (Hofstede, 1991)

Dimenzia	Irak	Nemecko
Rozpätie moci	95	35
Individualizmus/Kolektivismus	30	67
Maskulinita/Femininita	70	66
Miera vyhýbania sa neistote	85	65
Dlhodobá orientácia/Krátkodobá orientácia	25	83
Zhovievavosť/Obmedzovanie sa	17	40

Podobne ako pri porovnaní sýrskej a nemeckej kultúry, aj v prípade porovnania Iraku a Nemecka rozdielne vnímanie rozpätia moci spôsobuje, že Iračania budú očakávať veľa pomoci od miestnych úradov, no zároveň maskulinný charakter kultúry, ktorý je ešte výraznejší než v nemeckej kultúre sa môže prejavovať zdanlivo prehnanou asertivitou, hrdosťou a precitlivosťou. Ak sa niekto dotkne ich cti, sú pripravení na konflikt a boj.

Aj vysoká miera vyhýbania sa neistote v irackej kultúre naznačuje rigidné názory a menej pochopenia pre neortodoxný alebo alternatívny životný štýl miestneho obyvateľstva, čo môže u nich vyvolať radikalizáciu postojov. Keďže je to normatívna kultúra s krátkodobou orientáciou, Iračanom veľmi záleží na tradíciách, a tak môžu mať značné ťažkosti s adaptáciou na nové prostredie.

Iračania aj Sýrčania preferujú nepriami štýl komunikácie, čo je v rozpore s nemeckým veľmi priamočiarym komunikačným štýlom, čo môže viesť k mnohým chybám, nedorozumeniam a urážkam na oboch stranách (Tompos, 2009).

Eritrea

Eritrea je pomerne mladá krajina, ktorá získala svoju nezávislosť iba v roku 1993 po dlhých rokoch vojny s Etiópiou, ktorej bola v minulosti nedobrovoľnou súčasťou. Na jej území žije niekoľko etnických skupín, ktoré hovoria rôznymi jazykmi. Oficiálnymi jazykmi krajiny sú jazyk tigrinya, arabčina a angličtina. Väčšina obyvateľstva vyznáva kresťanstvo, no nedostatok náboženskej slobody patrí spolu s inými problémami k tým faktorom, ktoré často vedú k emigrácii obyvateľstva. Vláda povolila iba dve kresťanské denominácie (Orientálna ortodoxná cirkev a Eritrejská katolícka cirkev) a sunnitský islam. Všetky ostatné náboženstvá a denominácie sú zakázané (News, 2016). Situáciu v krajine ďalej zhoršuje vláda jedinej politickej strany, ktorá nepripúšťa žiadnu opozíciu a brutálne presadzuje svoju vôľu. Organizácie na ochranu ľudských práv pravidelne hlásia porušovanie ľudských práv, ako sú časovo neobmedzená vojenská služba mužov aj žien, mučenie, nútené práce, popravy a zmiznutia oponentov (HRW, 2000). Obyvateľstvo väčšinou pracuje v poľnohospodárstve, kde sa pokúša zabezpečiť základné potreby rodiny. Celková úroveň vzdelania je pomerne nízka a na vidieku stále prevláda striktný, patriarchálny systém.

Na základe Hofstedeho kultúrnych dimenzií môžeme Eritreu opísať ako kultúru s veľkým rozpätím moci a výrazne kolektivistickú. Čo sa týka dimenzie maskulinity, táto kultúra leží niekde v strede medzi maskulinitou a femninitou, čo sa najviac odráža na snahe žien dosiahnuť rovnoprávnosť, ktorú si zaslúžili svojou aktívnou úlohou v boji o nezávislosť. Táto snaha však naráža na spomínaný patriarchálny systém. Eritrejská kultúra má tendenciu vyhýbať sa neistote a zároveň, ako normatívna kultúra s krátkodobou orientáciou dáva prednosť normám a prísny pravidlám, ktoré umožňujú aby bol život predvídateľný a stabilný bez mnohých zmien a úvah o ďalekej budúcnosti. Keďže je to kultúra, ktorá bola ovplyvnená rovnako kresťanstvom aj islamom, môžeme identifikovať podobné odlišnosti od nemeckej kultúry, ako v prípade Sýrie a Iraku. Zvlášť rozpätie moci, kolektivismus a krátkodobá orientácia sú potenciálnymi zdrojmi problémov, na ktoré utečenci môžu naraziť. Pravdepodobne im bude spôsobovať ťažkosti zvyknúť si na spôsob života domáceho obyvateľstva v Nemecku alebo inej cieľovej krajine.

V minulosti, mnohé európske krajiny podporovali a uplatňovali politiku multikulturalizmu, ktorá umožňovala imigrantom a ich potomkom zachovať si svoju kultúrnu identitu, no za ostatné roky podpora tejto politiky značne poklesla a dokonca odzneli vyhlásenia, že multikulturalizmus je mŕtvy (Clark, 2010). Mnohé krajiny na základe svojich negatívnych skúseností s veľkými komunitami imigrantov, ktoré spôsobujú problémy, dnes namiesto toho uprednostňujú politiku akulturácie. No je to dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje citlivú, systematickú a finančne dobre zabezpečenú organizáciu rôznych aktivít, do ktorých je potrebné zapojiť všetky úrovne štátnej správy, samospráv a množstvo mimovládnych organizácií.

Záver

Proces globalizácie prináša mnoho dôsledkov, ktoré nebolo možné predvídať na jeho začiatku. Vzdialenosti, ktoré sa kedysi zdali neprekonateľné, sa zmenili na akceptovateľné riziko v porovnaní s ničením a smrteľným nebezpečenstvom, v ktorom mnohí prežívajú. V dôsledku toho, veľké množstvá ľudí sa rozhodli opustiť svoju vlasť a skúsiť si vybudovať nový život v Európe. Utečenecká kríza, ktorej teraz Európa čelí má mnoho príčin a rovnako veľa dôsledkov. Európska Únia ešte nie je ani z ďaleka pripravená čeliť rastúcemu počtu nelegálnych migrantov a ani vyriešiť túto krízu v krátkom časovom horizonte. Predovšetkým, je potrebné zastaviť vlnu nelegálnych vstupov do Európy, za druhé, ľudí, ktorí sú už tu, je potrebné roztriediť podľa krajiny pôvodu a tých, ktorí pochádzajú z bezpečných krajín vrátiť späť. Za tretie, tí, ktorí pochádzajú z krajín oprávňujúcich ich žiadosť o azyl musia prejsť dôkladnou bezpečnostnou previerkou, aby sa zabránilo možným budúcim teroristickým hrozbám. Až potom môžu získať štatút utečenca. No skutočnosť je taká, že v priebehu celého tohto procesu musia ľudia týchto rôznych kultúr žiť bok po boku s domácim obyvateľstvom a prispôbovať sa novým podmienkam. Realisticky môžeme očakávať kultúrny šok na oboch stranách a strety rozdielnych kultúr (Štefančík, 2014). No pochopenie základných kultúrnych hodnôt týchto kultúr, identifikácia najvýznamnejších rozdielov a snaha nájsť také mechanizmy, ktoré môžu uľahčiť proces adaptácie sú nevyhnutné a užitočné. Vnímavý a citlivý prístup k ľuďom z odlišného kultúrneho prostredia je kľúčovou kompetenciou, ktorú by mal ovládať každý, kto je zapojený do riešenia utečeneckého problému pre dobro všetkých zainteresovaných strán (Némethová, 2014).

Literature

RODGERS, L., GRITTEN, D., OFFER, J., ASARE, P. 2015. *Syria: The story of the conflict*. In: *BBC. 9. October 2015*. Dostupné na: <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-26116868>

BLÁHOVÁ, M. 2014. Evolution of national and cultural identity in a multicultural society (Turkey on its way to Europe). In: *Cudzie jazyky v premenách času IV : recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 24. – 25. októbra 2013 [v Bratislave] [elektronický zdroj]*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, s. 211 – 216. ISBN 978-80-225-3905-0.

CLARK, M. 2010. *Germany's Angela Merkel: Multiculturalism has 'utterly failed'*. Cit. 21. August 2012. Dostupné na: <http://www.csmonitor.com/World/Global-News/2010/1017/Germany-s-Angela-MerkelMulticulturalism-has-utterly-failed>.

DUSTMANN, C. 2015. *Immigration: The European Experience*. Dostupné na: http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/doc/CDP_22_11.pdf

DUSTMANN, C. 2015. *Home Office Online Report 25/03*. Dostupné na: <https://www.gov.uk/guidance/immigration-rules>

GIUGLIANO, F. 2015. *Europe faces unprecedented migrant crisis, warns OECD*. Dostupné na: <http://www.ft.com/cms/s/0/d9db55fe-6112-11e5-a28b-50226830d644.html#axzz3v2ZghWZF>

HOFSTEDE, G. 1991. *Cultures and Organisations*. London: PROFILE BOOKS LTD.

Human Rights Eritrea. Cit. 29. August 2015. Dostupné na: <https://www.hrw.org/africa/eritrea>

KOIKKALAINEN, S. 2011. *Free Movement in Europe: Past and Present*. Dostupné na: <http://www.migrationpolicy.org/article/free-movement-europe-past-and-present>

MINKOV, M. H. 2012. *Cross-cultural analysis*. Thousand Oaks: Sage.

NÉMETHOVÁ, I. 2014. Interkultural competence and cultural intelligence. In: *Fremdsprachen und Tourismus* Eisenstadt: Fachhochschule Burgenland, Department Wissenschaft, S. 115 – 119.

NEWS, B. 2016. *Eritrea – full profile*. Cit. 9. January 2016. Dostupné na: <http://www.bbc.com/news/world-africa-13349078>

Why is this refugee crisis different? Dostupné na Internete: Migration policy debates: <http://www.oecd.org/migration/Is-this-refugee-crisis-different.pdf>

ŠTEFANČÍK, R. 2014. Význam jazyka v procese integrácie cudzincov. In: *Jazyk a spoločnosť : zborník vedeckých prác [elektronický zdroj]*. Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 27 – 35. ISBN 978-80-969043-6-5

TOMPOS, A. 2009. Nemzetközi kontextusban zajló tárgyalások. In: *SEBESTYÉN, J. S. A nyelv, az irodalom és a kultúra varázsa*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó, 331 – 337.

Kontakt

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: tatiana.hrivikova@euba.sk

DER KLAGENFURT-TEXT: SEINE LITERARISCHE UND NICHT LITERARISCHE IDENTITÄT

HANA CHMELÁROVÁ MARKOVÁ

Abstrakt

Unter dem Begriff des Klagenfurter Textes ist ein literarischer Text zu verstehen, der während der Tage der deutschsprachigen Literatur in Klagenfurt präsentiert wird. Dabei handelt es sich nicht immer um den Siegertext, also um den Text, der den Ingeborg-Bachmann-Preis erhält. Da der Literaturpreis bereits seit 39 Jahren vergeben wird, wurde der sogenannte Klagenfurt-Text in der Literaturwissenschaft zum Phänomen. Was sind seine Signifikanten? Sind sie nur literarisch geprägt oder hat der Text auch einen außerliterarischen Charakter?

Schlüsselwörter: Literatur, Text, Literaturwettbewerb, Literaturpreis

Abstract

There is a connection between the wordings Klagenfurt-Text and Tage der deutschsprachigen Literatur in Klagenfurt. But it doesn't mean that the Klagenfurt Text is a winning text, awarded by Ingeborg Bachmann Prize. Is it characterized purely by literary signs or it has non-literary specifications as well?

Keywords: literature, text, literary award

Der Ingeborg-Bachmann-Preis wurde bereits an seinen Anfängen medialisiert. Eigentlich bildet die Medialisierung das Grundprinzip des Preises. Am Beginn rechnete wahrscheinlich niemand damit, welche Konturen die Medialisierung in den Jahrzehnten der Existenz des Preises erreichen wird und wie es die Literatur, die dort präsentiert wird, beeinflusst. Die Zusammenbindung des (damaligen) Ingeborg-Bachmann-Preises mit den Medien wurde bereits in einem anderen Text beschrieben (1). Im folgenden Beitrag konzentrieren wir uns auf den Begriff des Klagenfurt-Textes, der in Bezug auf die Tage der deutschsprachigen Literatur in den Medien regelmäßig, meist im Sommer, nach dem Wettbewerb, der anfangs Juli stattfindet, erwähnt wird.

Hinter dem Begriff Klagenfurt-Text verbirgt sich laut D. Moser „*ein auf zweckgebundenes literarisches Schreiben weisendes Verfahren der Textproduktion, das die Anpassung an die nicht-künstlerischen Bedingungen einer Wettbewerbssituation impliziert*“ (2). Es soll sich also um einen Text handeln, der an die Bedingungen des Wettbewerbs angepasst wurde, allerdings nicht im Sinn der Einhaltung von Regeln, wie etwa die Anzahl der Textseiten, sondern in Bezug auf die Situation, also Umgebung von Medien und Besetzung der Jury. Natürlich gehen wir davon aus, dass die AutorInnenrolle in diesem Kontext keineswegs Beschäftigungen inkludiert, zu denen sich ein Autor und eine Autorin mehr oder weniger offen bekennen könnte, ohne die eigene Position im literarischen Feld durch den Charakter solcher Bekenntnisse und Handlungen zu gefährden. In Anspielung auf eine Aussage Ingeborg Bachmanns, die sich allerdings nicht auf das Ökonomische, sondern auf das Private einer AutorInnenexistenz bezog, könnte man die These so formulieren, dass ein Autor/eine Autorin zu schreiben habe und über den Rest habe man zu schweigen.

In Mosers Buch „Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse. Show. Event“ werden die organisatorischen Strukturen des Literaturpreises behandelt, wobei ein Teil der Lektüre aus der Befragung einzelner AutorInnen und der Öffentlichkeit besteht. Dabei wurde die Frage, ob es also den Klagenfurt-Text gebe, nach ihren Angaben von der Mehrheit der AutorInnen verneint (56%). Die Intensität des Votums für oder gegen diese spezifische Textgestalt unterschied sich je nach sozioliterarischem Hintergrund. Für den Klagenfurter-Text votierten überdurchschnittlich viele Männer, AutorInnen, die bei dem Antreten des Wettbewerbs eine schlechtere literarische Position hatten und AutorInnen, die von der Jury schlechter beurteilt worden waren. Demgegenüber standen Frauen, besser positionierte und besser beurteilte AutorInnen, die der Ansicht waren, dass es keine klagenfurtspezifischen Texte gebe (3).

Die (potenziellen) Verfasser so genannter Klagenfurt-Texte stimmten in ihrer Einschätzung mit der Presse überein, die nicht nur über Diskussionen und Lesungen berichtete, sondern auch Images transportierte, so auch das Image Klagenfurt-Text. Jury und Verlage tendierten natürlich dazu, dieses negativ besetzte Image abzulehnen. Mehrheitlich auf den Wettbewerb hin geschriebene Texte ergäben zwar eine neue Textsorte („Wettbewerbsprosa“) (4), die Jury würde dadurch aber ein wesentliches Argument für ihre Tätigkeit verlieren. Sie ist schließlich dazu eingesetzt, Ruhm, Ehre und Geld unter würdigen VertreterInnen des literarischen Feldes so zu verteilen, „*dass das Feld selbst stabil bleibt*“ (5). Die Konstruktion eines Klagenfurt-Textes würde einen einheitlichen literarischen Geschmack einer (wechselnden) Jury und damit auch ihre Beeinflussbarkeit bedeuten. Die Ablehnung einer solchen Textsorte ist zugleich Teil der eigenen Legitimation. Ähnliches gilt für Verlage, die zwar das positive Image eines

Siebertextes verkaufen können/wollen, nicht aber das Image einer negativ besetzten, durch den Status einer Sonderanfertigung, literarisch nur beschränkt brauchbaren Arbeit.

Im Verlauf der einzelnen Jahrgänge des Wettbewerbs sind allerdings Texte aufgetreten, die der Definition des sogenannten Klagenfurt-Textes beinahe entsprechen. Eines der Beispiele ist der Text *Subito* von Rainald Goetz. Er wurde im Jahr 1983 gelesen und Goetz thematisierte darin die Form des Wettbewerbs und der Literaturkritik allgemein, indem er ihre Logik gegen sie wandte: „Denn das ist ja das dritte Herrliche an Klagenfurt, neben der stinkenden Anwesenheit der vielen Scheiße und dem unübersehbar lehrreichen Triumph des Titans, dass man das eigene auedachte Denken selber öffentlich herzeigen darf und es nicht nur auf Papier hin gedruckt wird; Herrlich Ultrawichtig Wichtiger Moment. Und diesen Moment, (...), darf ich nicht vorbeigehen lassen, ohne zum Schluss wenigstens ein paar Sätze in Sprache des Manifests gesagt zu haben“ (6).

Bevor er diese Passage las, nahm er eine Rasierklinge und machte einen Schnitt quer über seine Stirn. Er nutzte die Chance aus, in einer Live-Sendung zu sein. Die Jury reagierte angeblich irritiert, ein Publikumsgast soll in Ohnmacht gefallen sein und Goetz endete seine Performance mit einem Kulturvernichtungsmanifest, indem er das Fernsehen als einen Messias der Popkultur anrief: „Nichts ist schlimm, nur die Dummheit und die Langeweiler müssen noch vernichtet werden. So übernehmen wir die Weltherrschaft. Denn AllesAllesAlles geht uns an“ (7). In seiner Vorlesung benutzte Goetz nicht nur literarische Mittel, sondern auch außerliterarische, noch konkreter, medientaugliche. Der Text wäre ohne seine außerliterarische Performance nicht vollständig. Es handelte sich um ein Bemühen nach der größtmöglichen Wirkung in den Medien. Ein solches künstlerisches Vorhaben konnte allerdings nur bei einer Veranstaltung wie der in Klagenfurt gelingen, wo alle, die mit den Medien zu tun hatten, anwesend waren, einschließlich des Live-Publikums. Nur in Klagenfurt konnte eine Live-Vorstellung des Literarischen anhand des Außerliterarischen gelingen. An dieser Stelle ist nicht mehr über einen rein literarischen Charakter des Textes zu sprechen, der Auftritt von Goetz impliziert bereits ein Kunstwerk mit Happening-Charakter. Rainald Goetz, Arzt (der Schnitt war professionell gesetzt), Historiker und Punk-Pop-Autor, hatte gut kalkuliert. Das Fernsehen hielt voll drauf und der Vorfall blieb in keinem Pressebericht ausgespart. Sie widmeten ihm und seinem „für den Klagenfurter Wettbewerb eigens verfassten Schmähtext“ (8) ganze Absätze: „Mit einer inszenierten Selbstverletzung hatte da einer die Grenze zwischen Literatur und Leben durchbrechen wollen, sich Publizität verschafft, und man kann nicht darauf verzichten, diesen Auftritt zu erwähnen, selbst nicht aus Ärger über die gelungene Kalkulation“ (9).

Die Kritiker des die Kulturkritik kritisierenden Autors widmeten dem Text fast ausnahmslos nur unfreundliche Worte. Sie sprachen von einer „Mischung aus einem maßlosen Ehrgeiz und einem hybriden Zynismus, wie sie Peter Sloterdijk nicht krasser und bössartiger hätte erfinden können“ (10). Goetz' Auftritt und Sloterdijks Kritik der zynischen Vernunft kamen in demselben Jahr, obwohl der Philosoph eher als der Schriftsteller die Presse gemeint hatte. Sloterdijk erkannte den Zynismus als „Berufsrisiko oder Berufsdeformation derer, die mit Bildern von und Informationen über Wirklichkeit zu tun hatten, also der ProduzentInnen von Medienbotschaften“ (11). Goetz konnte sich der Medienmechanismen, die der „Enthemmung der Darstellung gegenüber den Dingen, die sie darstellt“ (12), Vorschub geleistet hatten, bedienen und im Sinn von Sloterdijk den Skandal als Lebensform medienwirksam in Szene setzen, ohne Gefahr zu laufen, übersehen zu werden. Uwe Wittstock glaubte im Stirnschnitt die Grenze der literarischen Ausdrucksfähigkeit des Autors zu sehen, der sich anders nicht helfen wusste, „um seine Zerrissenheit, seinen Leidensdruck vorzuführen“ (13). Doch Rainald Goetz war Dadaisten und Aktionisten näher als radikalen Existenzialisten: sein Schnitt war im Text verankert, ein Link, der den Text zu einem Hypertext werden ließ, indem er die Darstellung den literarischen Dingen zur Seite stellte und damit die Rezeptionsrichtung vorgab (14). Der Einsatz von Medien als Sinnträger tritt dabei als eine Umkehrung der Logik des literarischen Feldes auf, in dem nicht nur der Sinn, sondern auch Macht einzig aus der als legitim geltenden Instanz – dem Text – zu erwachsen hätte.

Mit Text und Schnitt verhielt sich Goetz gegen die Logik des literarischen Bereichs und beutete es zugleich aus, indem er versuchte, den Feldeffekt zu nutzen. Als Feldeffekt bezeichnet Pierre Bourdieu in seiner Theorie der Felder eine Situation, in der die Spielregeln das Produkt dermaßen beeinflussen, dass ohne zusätzliches Wissen „das Werk und der Wert (...)“ nicht mehr aus dem Werk allein zu verstehen sei (15). Der Nutzen der Performance war für die Aufrufung der Aufmerksamkeit der Mediengesellschaft hoch, für den unmittelbaren literarischen Erfolg eher bescheiden. Er wurde von der Jury (außer Reich-Ranicki) heftig kritisiert, die Medien widmeten ihm allerdings viel mehr Diskussion als der damaligen Hauptpreis-Gewinnerin Friederike Roth.

Rainald Goetz profitierte von seinem Auftritt bei den Tagen der deutschsprachigen Literatur. Er bekam für seinen literarisch guten Text zwar keinen Preis, gewann aber, durch Anwendung anderer künstlerischer Mittel, ein wertvolleres Kapital – die Aufmerksamkeit. Ein Künstler, sei es ein literarischer Autor, braucht sein Publikum, damit sich der Kreis schließen kann. Um zu dem Publikum zu kommen, bieten sich bei dem Ingeborg-Bachmann-Preis die Medien als Vermittler an.

Mit den medialen Mitteln werden literarische Texte in die Öffentlichkeit projiziert, die Literatur kommt dem Leser näher, sie wird körperlicher und authentischer.

Zoznam bibliografických odkazov:

1. Der folgende Beitrag ist ein Teil einer größeren Gesamtheit, die die einzelnen Texte von Beginn des Wettbewerbs bis zu der Gegenwart betrachtet und in Hinsicht auf die Medien zu analysieren versucht.
2. MOSER, D. 2004. *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag, S. 295.
3. Ebd., Anhang – Diagramme, S. 465 – 514.
4. Ebd., S. 293.
5. Ebd., S. 296.
6. GOETZ, R. 1983. Subito. In: *HUMBERT, F., REICH-RANICKI, M. (Hg.) Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1983*. München, S. 76.
7. Ebd.
8. BURI, P. Am Kleinen das Große. In: *Basler Zeitung*, 28. 6. 1983. Zit. Nach: Klagenfurter Texte 1983, S. 201.
9. MINGS, U. Der Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb in Klagenfurt. In: *Bayerischer Rundfunk, II. Programm*. 27. und 29. 6. 1983. Zit. Nach: Klagenfurter Texte 1983, S. 209.
10. WITTSTOCK, U. 1983. Da kommt Welt herein. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29. 6. 1983. Zit. Nach: Klagenfurter Texte, S. 216.
11. MOSER, D. 2004. *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag, S. 299.
12. WITTSTOCK, U. 1983. Da kommt Welt herein. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29. 6. 1983. Zit. Nach: Klagenfurter Texte 1983, S. 299.
13. Ebd.
14. Wie Duchamp den Flaschentrockner ins Museum, stellte Goetz seinen Stirnlappen in den Text, wobei sich der Vergleich nicht auf die Qualität der jeweiligen künstlerischen Äußerungen bezieht, sondern auf die Mechanismen, die derartigen Aktionen zugrunde liegen.
15. BOURDIEU, P. Soziologische Fragen. Frankfurt 1993. S. 111. In: *MOSER, D. 2004. Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag, S. 300.

Literatúra

HUMBERT, F., REICH-RANICKI, M. (Hg.) *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1983*. München. 248 S.

GLASER, P., SCHINDEL, R. et al. 2002. *Die Besten 2002. Klagenfurter Texte*. München: Piper. 200 S.

MOSER, D. 2004. *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag. 550 S.

Kontakt

Mgr. Hana Chmelárová Marková
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: hana.chmelarova@euba.sk

**WHAT SOCIAL TRAPS DOES AN EVERYDAY AMERICAN ENGLISH BUSINESS CONVERSION
POSE FOR NON-NATIVE SPEAKERS?**

ALENA KAČMÁROVÁ

Abstract

The paper deals with the linguistic expression of social stratification in the setting of business talk in American culture. A case study is presented and discussed to test the assumed generally informal relationship in American English as opposed to languages with a clear borderline between formal and informal 'you'. The analyzed case study indicates that native American speakers of English project the image of lesser social distance, greater similarity and common ground, symmetrical and reciprocal relationship, yet not necessarily informal.

Key words: culture, formality/informality, social deixis, social distance/closeness, *tous/vous* relationship

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou verbálneho vyjadrenia sociálnej stratifikácie. Cieľovým diskurzom je rozhovor obchodného charakteru medzi neznámymi. V príspevku analyzujeme prípadovú štúdiu takejto komunikačnej situácie v americkej kultúre, ktorá je značne odlišná od kultúr uplatňujúcich tykanie a vykkanie. Analýza a interpretácia poukazuje na to, že rodení hovoriaci (v americkej kultúre) prejavujú menšiu sociálnu vzdialenosť, väčší záujem o adresáta, symetrický a recipročný vzťah, avšak tieto atribúty neznamenajú zároveň neformálnosť.

Kľúčové slová: kultúra, formálnosť/neformálnosť, sociálna deixia, sociálna vzdialenosť, tykanie/vykkanie

Introduction

Anthropologists uphold a view that a culture belongs to a particular society; even more so if it makes that culture and/or society different from others. The concept of culture has acquired a multitude of readings and interpretations covering notions like assumptions, values, attitudes, beliefs, rituals, institutions, symbols, or artefacts (Hofstede, 1991, 1994; Hall, 1983; Spencer-Oatey, 2000). Hofstede (1994) understands culture as the collective programming of the mind of a particular group of people as opposed to a different one. Hall (1983) views culture as an invisible mechanism controlling one's thoughts. For Spencer-Oatey (2000, p. 4), culture is "... a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural norms, and basic assumptions and values that are shared by a group of people and that influence each member's behaviour and his/her interpretation of the 'meaning' of other people's behaviour."

After one's exposure to a different culture, the then invisible control mechanism turns into a conscious contemplation of people's linguistic behavior. This is so since only after being immersed in a different culture, we do start to notice differences and ponder over the values and beliefs of our and foreign cultures. One of striking differences between English and several other languages is expressing social deixis, i.e. verbal reflection of social relationships, the manifestation of social stratification in language. It is achieved through recognizing the level of formality and adopting appropriate language means. In this respect, English differs from other languages in that it lacks overt pronominal markers of social distance/closeness. Assumingly, for this reason, speaker-hearer interaction is motivated by different understanding of this phenomenon and/or it relies on other language means, most notably on forms of address. "*First names, middle names, last names, nicknames, pronouns and other terms of address all identify individuals in a society. Such address forms can contribute to a person's sense of identity and can characterise 'an individual's position in his family and in society at large. It defines his social personality'* (Mauss, 1974, p. 134)" (Bowe, Martin, 2007, p. 95).

The present study is concerned with how interactants (native speakers of American English) address one another in the setting of business talk based on their assumptions or beliefs subconsciously derived from their experiences in their native culture. In native/native speaker interaction, interactants are on common ground with regard to the understanding of formality. Research into how social distance is comprehended by native speakers of (American) English can bring insights into what is considered proper social manners in establishing and maintaining formal relationships. The study aspires to cast some light on the social stratification in American English with regard to the address mode. It is done through the lens of a non-native speaker of English whose first language has in possession overt markers of acknowledging *tu/vous* (thereof T/V) relationships; moreover, in the author's native culture, in encounters with strangers, the default address pronoun is formal singular 'you'. This is in sharp contrast with the English language that may often look informal in this way, which may as well be due to the generic nature

of pronoun 'you'. In the present study, after presenting points of departure in the treatment of social deixis in Slovak and in English, the findings of a case study are presented and discussed.

The Slovak opposition of T/V pronouns makes it possible to establish polarized attitudes (either T or V); the generic nature of English 'you' projects an image of a continuum, on which a particular address form moves, rather than becomes anchored in either of the ends. Thus, the research questions can be postulated as follows: What is the level of (in)formality in the setting of a business talk? What means of address are used to establish and maintain a particular level of (in)formality? Is it a goal in itself to maintain the same level of (in)formality through the talk? At the mere core, is it formality or informality that is established and maintained? The underlying idea of the present research is to unveil the means of address in American English during the talk. In the case of the Slovak culture, a business talk will represent a symmetrical V relationship throughout the talk with no effort to minimize the social distance on either side. My assumption is that in the case of the American culture, the situation is reverse: the perceived degree of distance changes only slightly in that if interlocutors do not minimize the distance, they are bound to show no intention to maximize it. Hence, the aim is to test the assumed informality and the effort not to maximize the social distance in English as opposed to Slovak, and or languages with a clear borderline between formal and informal 'you'.

Points of departure

The present study is concerned with an American culture, while judgments are made against the Slovak culture, which is the author's native culture. In order to establish the background of the research study, a brief ethnographic observation may well serve the purpose. The account of the practices in the Slovak culture is based on anecdotal evidence and the author's first-hand experience with the native culture; the preliminary account of those in the American culture draws on the study by Clyne, Norrby, Warren (2009).

The Slovak language is a language with overt means of expressing social distance and closeness. The basic stratification of the Slovak society for the purpose of pronominal T/V address reflected in the morphology of the verb form, scaled from informal to formal, is family – acquaintances – strangers, yet with some subcategorization with regard to sociological parameters like age or work status. In present-day Slovak, the unmarked form adopted in encounters within a family and among friends is the T-form, i.e. singular 'you' signaling closer relationship between people. The unmarked form in encounters with strangers (regardless of age or gender) is the V-form, i.e. singular 'you' that is a sign of social distance among people. The usage of T-forms is associated with the usage of a person's first name (including various familiar versions). Analogically, the usage of honorifics and a person's last name indicates a V-relationship and social distance. Among strangers, the transition from a V-form to a T-form is a sign of a closer friendship, the expression of rapport, or a more relaxed relationship; yet in the context of the Slovak culture, the transition takes time (even among contemporaries). In business talk, the default pronoun address is V form, and rarely, if ever, the social distance is decreased during the conversation, very often the tendency is the opposite.

The English language has in possession a single pronoun 'you', which is why it carries a generic meaning. Since the verb form accompanying the pronoun does not change in form, explicit address is not, thus, expressed (except for vocatives). The author's friend, a native speaker of English, has contributed his experience at the post office in Slovakia. At the time, he was just getting acquainted with the Slovak culture and was not aware of the cultural intricacies of the pronominal address and verb morphology so influenced. He applied his first language subject-verb concord regulations (singular you + singular verb, and plural you + plural verb) to the Slovak language and addressed the lady at the counter with the T form of the verb, which caused quite some amazement in her. This might illustrate what happens in the mind of native speakers of English upon an initial encounter with a stranger. They are aware of the social distance but, due to the lack of pronominal means and verb morphology showing respect in their native language, they opt for what is available and do not envisage the necessity to make a choice between more and less polite alternatives. The social distance, hence, is comprehended differently than in cultures with overt T/V markers (though not always necessarily so, as is the case of Swedish, cf Clyne, Norrby, Warren, 2009).

In both Slovak and English, a certain degree of social distance is present in encounters with strangers, especially at the beginning. "In the case of strangers, first encounters can become an opportunity for decreasing social distance and establishing common ground. However, in a first encounter there is often no obvious need to decrease social distance, for example in fleeting contacts such as a service encounter or asking a stranger in the street for directions." (Clyne, Norrby, Warren 2009: 28). In their understanding (ibid), the very nature of the social distance dimension lies in its being a non-hierarchical relationship, which is to say, such kind of relationship that leads to a symmetrical (i.e. reciprocal) language use – either T or V. One of the important agents in deciding on the mode of address in social distance dimension is age. What is considered a relevant variable in adopting the default V pronoun address in Slovak is not applicable in English. As Clyne – Norrby – Warren's research (2009, p. 61) shows, "in the English data, there are indications from some participants that 'older' can be translated as late 50s and 60s", which is in sharp contrast to the Slovak culture, in which 'older' translates as people aged around over 30.

Methodological framework

The present study aims to unveil the way of establishing and maintaining formality by native speakers of American English involved in a business conversation through address forms that they use. The reasons for choosing native/native speaker interaction and this type of a communication event are as follows. The decision to contemplate the linguistic behavior of native speakers derives from the need to get an insight into how they establish their identity and how much they are willing to share common ground with a stranger based on their automated routines. In intercultural communication, one of challenging situations is an encounter with strangers – it typically involves larger social distance, hence the interlocutors have to opt for appropriate linguistic behavior. In native/native speaker interaction, a communicative event bearing traces of an encounter with a larger social distance may be business talk in which interlocutors are strangers.

The research material includes a conversation (a recording of natural speech) between native speakers of American English residing in the USA. The recording and transcript are part of The Santa Barbara Corpus of Spoken American English (Du Bois et al 2000 – 2005). As authors claim, any names of speakers or other identifying information such as telephone numbers is replaced by pseudonyms in the transcripts. The conversation is “a business conversation recorded in Northern California between Seth and Larry, who are meeting for the first time. Seth works as an engineer who designs, installs, and sells heating and air conditioning units. Larry has invited him to his home to give him an estimate.”¹ The conversation is examined with regard to the address forms. The following issues are observed:

1. How do the interlocutors address themselves? By the first name, by the combination of honorifics and last name, by the title itself, or is the direct address absent?
2. Do they keep the same address mode throughout the conversation? If not, when do they use a different address mode? What kind of transition is this? Who offers the transition – the ‘seller’ or the ‘buyer’?
3. What degree of social distance can be inferred and/or how much sharing of common ground can be inferred?

The conversation is observed with several principles in mind. The principles were raised in Clyne, Norrby, Warren (2009, p. 158, their emphasis) and, in this study, they provide the framework for the analysis. The authors specify six principles:

1. *Familiarity Principle*: Do I know this person?
2. *Maturity Principle*: Do I perceive this person to be an adult?
3. *Relative Age Principle*: Do I perceive this person to be considerably older than me? Or younger?
4. *Network membership Principle*: Is this person a regular and accepted member within a group I belong to?
5. *Social Identification Principle*: Do I perceive this person to be similar or different from me?
6. *Address Mode Accommodation Principle*: If this person uses T (or V), or a T-like (or V-like) address with me, will I do the same?

It has to be noted that the conversation can only serve the purpose of a case study. The author of the paper has no expectations or intentions to use the analyzed language material to generalize the findings or stereotype the communicative behavior. Every individual brings in their own life experience and judgment; hence, their very own linguistic behavior can only sketch a picture and provide an impulse for further analyses.

Findings and discussion

About the conversation

Halliday’s (1978) semiotic structure of a situation in terms of field, tenor, and mode will serve as a pattern for introducing the target language material. Field will be tackled in terms of a social activity, tenor in terms of role relationship (participants), and mode in terms of symbolic organization (a channel and rhetorical mode).

In the focal discourse, the field is represented by the activity in which the participants are involved, which is talking. The subject matter of the conversation is replacing an ancient furnace and other issues related to the remodeling of the heating and air-conditioning system of the house. Accordingly, the subject-matter is the second-order field of discourse, while the conversation itself is the first-order field. The length of the conversation is 26.9 minutes. The recording provides the conversation from the very beginning of their appointment, however it ends at the point when their business talk is not finished. Thus, it provides the language material on their initial meeting; however, the finishing exchanges (including the verbal realization of parting) are not included.

Tenor, the second of the three situational determinants, carries the information on “who are taking part” (Halliday, 1978, p. 189) and tends to be influential in regulating interpersonal options; for instance in choosing the address form. The sample represents a two-party conversation the participants of which are a house owner (Larry) and

¹ <http://www.linguistics.ucsb.edu/research/santa-barbara-corpus#SBC001>

an engineer (Seth) coming to Larry’s place for a business reason (the conversation exemplifies a service encounter). The interlocutors meet for the first time.

‘Mode’ in the sense of a rhetorical channel is a reflection of how we behave in a particular situation and/or what roles we undertake in the social environment. Halliday’s semiotic structure of the situation (1978) stresses that field and tenor become operational through mode. The other way round, both field and tenor are strongly influential in the choice of vocabulary and grammatical patterns and thus reflect the mode. The present concern is the forms of address between the two participants and evaluating the degree of in/formality of the analyzed talk.

Following Halliday’s illustration (1978, p. 64) of the semiotic structure of a situation (type), the focal conversation can be interpreted as follows.

Field	first-order: conversation, the course of which is controlled by the engineer (‘the visitor’) second-order: the replacement of an ancient furnace and other option for the heating and air-conditioning system
Tenor	the house owner – the engineer <ul style="list-style-type: none"> • the engineer determining the course of action, seeking information • the house owner granting his quest for information
Mode	oral communication dialogue; cooperative, without conflict of goals the choice of lexis is made on the neutral - informal scale grammar precision is standard

About the address mode

The conversation starts with “Excuse me” on the side of the visitor/engineer (Seth). The house owner (Larry) returns “Hey, how are you guy?” The greeting ‘ritual’ continues with Seth asking “Are you Larry? Are you Larry?” Larry affirms and asks “How are you?” Instead of the answer, Seth states “You’re the guy. You’re the guy to talk to, then.” Larry agrees and Seth explains “I didn’t know if I had the right place.” The conversation continues with Seth inquiring about the very activity in which Larry is being involved at that moment. In several exchanges to follow, Larry explains what he is doing and why. Only then do they introduce themselves to one another; it was Larry (the house owner) who initiated that: “Nice to meet you”. Seth answers “How you doing. Good to see you.” Larry inquires about his name. The visitor/engineer provides his first name and offers his card. Larry accepts the card and thanks him while explicitly addressing him by his first name.

At the very beginning, the visitor (Seth) uses a neutral phrase “Excuse me” and a question “Are you Larry?” It can be assumed that the former is used instead of an explicit address as if he wanted to avoid the trouble of finding the appropriate address form or was not sure of the appropriate name of the house owner; the latter statement confirms it. This also becomes obvious later when he explains he was not sure whether it was the right place. From a non-native speaker’s point of view, it is interesting to observe that Seth refers to the client by his first name.

The house owner in his first two turns asks a question “How are you?” In English, this sentence structure has an interrogative form, however, it only serves a phatic function. This is why Seth did not respond to Larry, rather he continued with what he needed to say. This is very different in comparison with the Slovak culture, in which the general rule is “say what can be interpreted literally”. In other words, this question makes an adjacent pair with an honest answer about somebody’s well-being. Jokingly said, in Slovakia, do not ask them how they are, because they may as well tell you.

What follows can be interpreted as a little small talk, at the end of which the house owner does the official part of the introduction (“Nice to meet you”) and asks the visitor/engineer his name. The instant reaction is “Seth”, which implies the non-hierarchical symmetrical/reciprocal nature of the relationship. As much as it can be odd for non-native speakers, according to Bargiela (2002 qt in Bowe, Martin, 2007, p. 116), “the general rule in English speaking cultures is that you move to first name terms as soon as possible”. This conversation aptly exemplifies this.

In summary, at the very beginning the direct address is absent; “Excuse me” is used. Upon the introduction, the interlocutors address each other by their first names. Throughout the conversation, direct address is absent. During the conversation, no transition is necessary; the T relationship was indicated at the very beginning by the visitor, when he referred to the house owner by his first name. The symmetry and the reciprocity of the relationship are indicated by the house owner explicitly asking for the engineer’s name and by the engineer providing his first name. This hints the idea of a lesser social distance and a greater degree of common ground in non-family relationships than one from the Slovak culture would anticipate.

The conversation comprises some pointers of the tendency to shift from neutral to informal relationship on the side of Larry, the house owner. For instance, he refers to the engineer as ‘guy’ (“Hey, how are you guy?”) right away upon meeting him. Other examples include imperative structures (like “So give me one second to lock this

thing...”, “... ah ... Wait a minute.”) and referring to things as ‘baby’ or ‘guy’ (“We didn't get anything when we bought this baby”; Seth: “How about the uh thermostat”. Larry: “This guy?” ... “One little guy there.”).

On the other side, Seth, the engineer, keeps a more neutral stance. This can be exemplified by his attempt to be more polite by using structures like “I'm wondering...” instead of a direct question (“I'm wondering if you don't have a floor plan of the house, do you by any chance?” “I'm wondering if I should just sketch it out.”); ‘you may/might wanna’ instead of ‘you should’ (“you might wanna leave em cracked open just a little bit though”, “well some of these things you may wanna wait until you do the remodel”).

Clyne – Norrby – Warren's (2009, p. 158) principles can be interpreted as follows: 1. familiarity principle: the two participants are strangers; 2. maturity principle: both perceive themselves as adults; 3. relative age principle: their age cannot be inferred, however, according to their linguistic behavior, it seems the difference in age (if there is any) does not have any impact on the verbal behavior; 4. network membership principle: the in-group membership, as it were, is relative – Seth, the engineer, is not a regular member, yet seems to be or to become an accepted “member” of the household (at least for the time being) – based on Larry's (the house owner's) slight shift from neutral to informal, it can be inferred that he wants the visitor to feel a part of the household and help him decide what is best for those living in the house; 5. social identification principle: the interlocutors perceive themselves to be similar; 6. address mode accommodation principle: Seth triggered the conversation on the first name basis, and the house owner adopted the same address mode.

Conclusion

For functional linguists, a language represents a social phenomenon since it serves social functions, and hence is a means of social communication. Spencer-Oatey (2000, In: Dahl, 2004) presents a model of culture with four layers: in the very core is a shared set of basic assumptions and values which result in beliefs, attitudes and behavioral conventions, and these are manifested in institutions as well as in behavioral patterns and non-behavioral items (artefacts). These (values, attitudes, beliefs, etc.) can be present on invisible and visible levels of culture; with regard to communication, the two levels are represented by values and resultant behavior respectively (Dahl, 2004). The above understanding of language and culture results in a presupposition of culture-specific norms for linguistic behavior.

The patterns applied to establish and maintain, to decrease, sustain or increase the social distance can well be manifested through the mode of address. Apparently, the social distance has different understanding in cultures like English and Slovak (French, German, etc.). It seems, native speakers of English are instantly willing to admit lesser social distance, greater similarity, and to act accordingly; they are ready to realize a communicative act on a first-name basis from the very start. This is a point, to which in business encounters in a Slovak culture, one may never get since the interlocutors do not feel the need for the transition to take place. In the Slovak culture, in a business setting, with regard to the form, the shift from V to T is a long process; moreover, not necessarily wished for. On the contrary, in English speaking cultures, forms resembling T-like relationship are the default pattern; without any prior transition. While in the Slovak culture the usage of first names is a sign of establishing a closer relationship, in English speaking cultures it seems to be merely a sign of the acknowledgement of similarity without the necessity to pursue any kind of closer relationship.

Clyne, Norrby, and Warren (2009) offer an idea that the selection of address mode is either rational or emotional; either way it depends on where we draw a boundary between ourselves and others. My tentative inference is that the rational choice of address mode is more typical of the Slovak culture, while the English/American culture is more emotive in this respect; moreover, the former seems to be more conservative in pursuing social relationships, while the latter appears to be more tolerant in establishing common ground. However, this needs to be further studied.

References

- BOWE, H., MARTIN, K. 2007. *Communication Across Cultures. Mutual Understanding in a Global World*. Cambridge: CUP.
- CLYNE, M., NORRBY, C., WARREN, J. 2009. *Language and Human Relations*. Styles of Address in Contemporary Language. Cambridge: CUP.
- DAHL, S. 2004. *Intercultural Research: The Current State of Knowledge*. London: Middlesex University Business School. Available at: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=658202
- DU BOIS, J. W., CHAFE, W. L., MEYER, Ch. T., SANDRA, A., MARTEY, N. 2003. *Santa Barbara corpus of spoken American English*. Part 2. Philadelphia: Linguistic Data Consortium; the transcript of SBC029 Ancient Furnace.
- HALL, Edward Twitchell. 1983. *The dance of life: the other dimension of time*. Garden City: N. Y., Anchor Press.

- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic*. Halliday: M.A.K.
- HOFSTEDDE, Geert H. 1991. *Cultures and organizations : software of the mind*. London, New York: McGraw-Hill
- HOFSTEDDE, G. 1994. *Cultures and organizations : software of the mind : intercultural*. London: Harper Collins.
- SPENCER-OATEY, H. 2000. *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum.

Kontakt

Doc. PaedDr. Alena Kačmárová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
Ul. 17. novembra 11, 081 16 Prešov
Slovenská republika
Email: alena.kacmarova@unipo.sk

JOAN PUJOL ALIAS GARBO

IVETA MAAROVÁ

Abstract

Operation Overlord, the largest and most complex military operation ever would never have been successful without the risky disinformation campaign tens of secret agents who conducted it in strict confidence throughout Europe. One of them was Joan Pujol, who played a decisive role in the invasion of Normandy, when he managed to convince the Germans that the Allied offensive will take place on the shores of Calais.

Key words: WWII, double agent, Joan Pujol, Spain, invasion of Normandy

Abstrakt

Operácia Overlord, najväčšia a najkomplexnejšia vojenská operácia všetkých čias by nikdy nebola úspešná bez riskantnej dezinformačnej kampane desiatok tajných agentov, ktorí ju vykonávali v prísnej tajnosti po celej Európe. Jedným z nich bol aj Joan Pujol, ktorý zohral rozhodujúcu úlohu pri vylodení v Normandii, keď dokázal Nemcov presvedčiť, že spojenecká ofenzíva sa bude konať na brehoch Calais.

Kľúčové slová: Druhá svetová vojna, dvojité agent, Joan Pujol, Španielsko, vylodenie v Normandii

Joan Pujol alias Garbo bol strednej výšky, so začínajúcou plešinou a neuveriteľnou schopnosťou intrigovať a fabulovať. Joan Pujol García, „Garbo“ pre spojencov a „Arabel“ pre Nemcov, sa stal jedným zo štyroch kľúčových špiónov, ktorí ovplyvnili vývoj druhej svetovej vojny, keď nakazili nacistov falošnými informáciami a presvedčili ich, že vylodenie spojencov sa uskutoční na brehoch Atlantiku pri Pas-du-Calais a na juhu Nórska. Svojimi činmi ovplyvnili chod druhej svetovej vojny a podľa expertov ju skrátili minimálne o dva roky, pričom zachránili tisíce ľudských životov.

Bitka, známa v argote tajných vojenských služieb ako „operácia Overlord“, na ktorej sa zúčastnilo 39 divízií s takmer dvesto tisícmi mužmi, desiatimi tisícami lietadiel a päťtisícovou loď všetkých typov sa odohrala o niekoľko dní nato na plážach Normandie o viac ako dvesto kilometrov južnejšie od miesta, kde ich očakávali v plnej pohotovosti Nemci so svojimi tankovými divíziami a svojim mocným delostrelectvom.

Agent Garbo, ktorému väčšina historikov a vojenských analytikov prisudzuje rozhodujúcu úlohu v Tajnej vojne, ktorá predchádzala vylodeniu spojencov, bol po zavŕšení víťazného ťaženia spojencov prehlásený za mŕtveho a k jeho znovuzrodeniu prišlo až 6. júna roku 1984 pri príležitosti osláv štyridsiateho výročia osláv dňa „D“, aby mohol konečne svetu slobodne vyrozprávať neuveriteľnú epopeju, ktorá znovu raz potvrdzuje, že realita môže predčiť aj tú najneuveriteľnejšiu fikciu.

Kto teda bol v skutočnosti Joan Pujol a ako je možné, že sa stal najefektívnejším dvojitým agentom 20. storočia, ktorý dostal za svoje cenné služby vysoké vyznamenanie od oboch táborov, pre ktoré počas druhej svetovej vojny pracoval? Jeho príbeh začína v Barcelone 14. februára 1912, keď jeho matka privedie na svet malého Joana do rodiny, ktoré je slušne ekonomicky zabezpečená. Omnoho dôležitejšie je však pre Joanove dospievanie a formovanie jeho charakteru rodinné prostredie a vplyv jeho liberálnych rodičov, ktorí mu už od malička vstúpajú lásku k slobode, vieru v pokrok a toleranciu a jednoznačne odmietajú akúkoľvek formu násillia. Paradoxne si najmä násillia a netolerancie užije vo vrchovatej miere počas búrlivých rokov španielskej občianskej vojny, ktorej sa osobne zúčastní najprv v radoch republikánov, ktorých radikálne praktiky ho prinúti prejsť na opačný front. Avšak, nepotrvá dlho a Pujol si uvedomí, ako hlboko sa mýlil v nacionalistoch a začína pociťovať ešte hlbší odpor k fašizmu, nielen kvôli brutálnej represii, ktorú nastolil Franco voči porazeným, ale tiež preto, že otvorene podporuje fašistické Nemecko po tom, ako Hitler rozpúta Druhú svetovú vojnu. Ako sám spomína: „*Moje humanistické presvedčenie mi nedovoľovalo zatvárať oči nad hrozným utrpením, ktoré rozpútal tento psychopat.*“ Pujol sa odjakživa zaujímal o medzinárodnú politiku a veľmi rýchlo vytušil, aké katastrofálne následky prinesie silnejúci fašizmus v Nemecku a Taliansku. Práve toto poznanie privedie sotva dvadsaťosemročného Barcelončana a jeho mladučku manželku Aracelli González, dvoch nevyliciteľných idealistov a donquijotov k rozhodnutiu ponúknuť svoje služby Británii, ktorú veľmi obdivujú najmä preto, lebo ako jediná sa na začiatku druhej svetovej vojny postavila na odpor Tretej ríši. Naivný Pujol pošle na jar roku 1940 svoju manželku na britskú ambasádu v Madride, aby im ponúkla jeho služby ako tajného agenta. Prirôdzené, ich ponuku nikto z Angličanov neberie vážne, veď kto je ten mladý rojko, pán Nikto, ktorý nemá ani to minimálne špeciálne vzdelanie (nedokončil ani strednú školu), neovláda žiadne cudzie jazyky a z rodného Španielska sotva vytiahol päty. „Darujte peniaze, to je jediné, čo môžete urobiť, nechajte to na nás, držte sa mimo,

ste neutrálni, toto je naša záležitosť” nechajú sa počuť Angličania. Pujola ale rázne britské “nie” nemôže zastaviť. Joan je Španiel a má v sebe hlboko zakorenený individualizmus, lásku k slobode a hrdinským činom, ale predovšetkým skutočný odpor k cudzej nadvláde a tyranii. Celými španielskymi dejinami sa tiahne rad hrdinov, ktorí sa na vlastnú päsť rozhodli bojovať proti okupantom, ktorí obmedzovali ich osobnú slobodu a snažili sa ich ovládať. Či už ide o Dona Pelaya, ktorý sa s hŕstkou svojich mužov vyberie pár rokov po príchode Arabov na Pyrenejský poloostrov (v roku 711) znovudobýť kresťanské územia, alebo o pár storočí neskôr jeho nasledovníka Cida, ktorý svojimi hrdinskými činmi vojde do svetovej literatúry. Ale azda najzaujímavejším príkladom lásky k slobode spojenou s odporom k cudzím votrelcom je príbeh hrdinských obyvateľov Numancie, ktorý sa stal v polovici druhého storočia pred našim letopočtom. V tom čase si Rimania pomaly podmaňovali Hispániu a hoci boli na odpor pôvodného obyvateľstva zvyknutí, len s veľkou nevôľou prijímali správy o tom, že akési bezvýznamné horské mestečko na severe Pyrenejského poloostrova, obývané miestnymi Keltmi, sa odvážilo zvrhnúť rímsku nadvládu. “Rím v tej dobe ovládal celé Stredomorie, porazil macedónsku aj seleukovskú ríšu, podrobil si hrdé mestské štáty Grécka a Kartágo pokoril tak, že z neho zostali len ruiny. Obyvatelia Numancie mali na svojej strane len neochvejnú lásku k slobode a nehostinný terén, a aj tak sa im darilo porážať légiiu za légiiu a prinútiť ich k potupnému ústupu” (Harari, 2013, s. 231). Ale Rimanom v roku 134 pred našim letopočtom došla trpezlivosť a rímsky senát poveril Scipiona Aemiliana, najschopnejšieho rímskeho generála a premožiteľa Kartágincov, aby raz a navždy skoncoval s nepoddajnými Numancijcami. Aby si poistil víťazstvo, dal mu k dispozícii obrovskú armádu, ktorá počítala s viac ako tridsiatimi tisícami vojakov. Scipio, poučený predchádzajúcimi partizánskymi vojnami, ktoré už predtým viedli úspešne v iných častiach Hispánie domorodí obyvateľia, proti ktorým sa nedokázali dobre vyzbrojené a disciplinované rímske jednotky brániť, pretože boli zvyknuté na klasický typ boja, nechcel riskovať životy svojich mužov, a preto zaujal novú stratégiu. Nechal okolo mesta postaviť pás opevnení, čím znemožnil obliehaným kontakt s okolitým svetom, aby ich vyhladoval. Po viac ako ročnom obliehaní si stotoční obyvateľia Numancie bolestne uvedomili, že ich zásoby sú vyčerpané a im zostávajú len dve možnosti: alebo sa vzdať alebo svoj boj dohrať do posledného tragického dejstva. Aby unikli otroctvu, podpálili mesto a podľa rímskych historikov spáchali samovraždu, pričom nepriateľovi zanechali len dymiace ruiny. Numancia sa neskôr stala symbolom španielskej nezávislosti a odvahy. Miguel Cervantes, autor Dona Quijota, o mnoho storočí neskôr napísal o obklúčení Numancie tragédiu, ktorá končí zničením mesta, ale aj víziou budúcej slávy Španielska. Básnici ospevovali jeho stotočných obrancov a maliari zvečnili obliehanie mesta na svojich plátnach. V roku 1882 boli rozvaliny mesta vyhlásené za národnú pamiatku a stali sa novým pútnickým miestom španielskych vlastencov. V 50. a 60. rokoch dvadsiateho storočia španielske deti milovali komiksy o vymyslenom iberskom hrdinovi El Jabatovi, ktorý bojoval proti rímskemu útlaku. Starí Numancania predstavujú dodnes symbol hrdinstva a vlastenectva a dávajú sa mladým ľuďom za príklad.

Možno práve hrdinský odkaz obyvateľov Numancie inšpiroval Pujola, aby sa po stroskotaní plánu A pustil do plánu B. Spolu so svojou ženou nasmerujú svoje kroky tentokrát na Abwehr, nemeckú tajnú službu v Madride, kde sa Pujol predstaví pod falošným menom a ponúkne Nemcom, že bude pre nich pracovať ako tajný agent, aby mohol neskôr získané informácie poskytnúť Britom. Také ľahké to ale nebolo. Abwehr síce so záujmom vypočuje mladého Španiela, ale viac ako v Španielsku potrebujú špióna v Anglicku, ktorý by vedel získať britské víza, poznal krajinu, kultúru a jazyk a posielal cenné informácie tajnej službe. Pujol ani na sekundu nezaváha a získa falošné vízum, ktoré ukáže Nemcom. Nemci mu uveria a naverbujú ho za svojho agenta, dostane špionážny rýchlokurz a nevyhnutnú výbavu s finančnými prostriedkami. V tom okamihu sa zmení chod druhej svetovej vojny.

Pujol síce oklamal Nemcov falošnými vízami, ale s nimi sa do Anglicka nedostane, okrem toho nehovorí anglicky a už vôbec nepozná krajinu a jej kultúru. A navyše, Nemci čoskoro očakávajú jeho prvé správy. Ale ani to Pujola nevystraší. Pod krycím menom Arabel (zloženina z Araceli Bella – Krásna Araceli) sa aj so svojou manželkou Araceli presťahujú do portugalského hlavného mesta Lisabonu, odkiaľ začne operovať. Výnimčnosť Pujola sa môže naplno prejavíť. Disponuje nesmiernou fantáziou a vynaliezavosťou, ale aj veľkou trpezlivosťou a pracovnou disciplínou. K tomu je veľmi spoločenský a komunikatívny, čo mu uľahčuje pohybovať sa medzi rôznymi skupinami ľudí a tajných agentov, ktorými sa Lisabon len tak hemží aj vďaka tomu, že Portugalsko si počas vojny udržiava status neutrality. Pujol operuje extrémne puntičkárskym spôsobom. Musí Abwehr presvedčiť, že sa nachádza v Anglicku. Informácie o Británii získava z turistických sprievodcov, atlasu sveta, časopisov a novín, v knižnici a zo spravodajských týždenníkov, ktoré idú v kinách pred premietaním filmov. Zároveň si začína utvárať sieť imaginárnych spolupracovníkov, ktorí mu dodávajú informácie zo všetkých strategických miest v Anglicku. Zájde vo svojej predstavivosti dokonca tak ďaleko, že svojim subagentom vytvorí tie najrozmanitejšie charaktery a ľudské osudy. Správy posielala pomocou neviditeľného atramentu do Madridu a Nemci nemajú ani najmenšie podozrenie, že ide o kamufláž. Aby zdôvodnil, prečo pošta prichádza z Lisabonu, stvorí imaginárneho pilota, ktorý lieta na pravidelnej linke Londýn – Lisabon a po ňom posielala poštu kvôli väčšej bezpečnosti. Nemci mu uveria. Uveria mu aj vtedy, keď sa vo svojich správach dopustí školáckych chýb, ktoré plynú z interkultúrnych neznalostí ako napríklad keď informuje, že väčšina zahraničných ambasád sa na leto presťahovala z dusného Londýna k moru, čo je síce zvykom v Španielsku, ale vonkoncom nie v Anglicku. O Škótoch prehlási, že za fľašku červeného vína urobia pre neho čokoľvek a iné nezmysly. Dokonca nerozumie ani prepočítavaniu anglickej meny, no vypomôže si cenníkom

cestovných lístkov britskej železnice. Pomocou svojej siete pomyselných agentov presvedčí nacistov, že im dodáva mimoriadne cenne správy, a niekedy sa mu to náhodou aj podarí. Nič netušiaci Nemci začínajú Arabela považovať za jedného zo svojich najhodnovernejších a najefektívnejších agentov. Túto dôveru si možno vysvetliť hádam len tým, že Arabal sa vyžíval až v puntičkársky podrobných správach, do ktorých pridával plamenné prejavy sympatií k vodcovi a Tretej ríši, ktoré tak veľmi Nemcom konvenovali. Napriek dôvere, ktorú si u Nemcov vybudoval, Pujol si bol veľmi dobre vedomý, že si už dlhšie nevystačí s vymyslenými informáciami a začal sa obávať aj o svoj život. Nastal čas, aby sa znovu pripomenul Angličanom, ktorí ho už ale dlhší čas sledovali, pretože zachytili jeho pochybné správy a nechápali, čo je to za agenta, ktorý podáva také nekompetentné správy a čo tým sleduje. Našťastie si spomenuli na pomeššieho Španiela, ktorý im pred dvoma rokmi prišiel ponúknuť svoje služby. Je možné, že by práve on mohol byť agentom Arabelom? Je rozhodnuté. Po preverkách, ktoré musí Pujol podstúpiť, Angličania nakoniec Pujola najmú a začlenia ho do MI5, britskej tajnej služby. Aj tentokrát stojí šťastie na Joanovej strane. Dostane sa pod krídla Tomasa Harrisa, ktorý rozpráva plynule španielsky, je veľkým obdivovateľom španielskej kultúry a znalcom španielskeho umenia. Vytvorí na prvý pohľad síce nesúrodú no veľmi efektívnu dvojicu. Harris vyškolí Pujola a dá mu krycie meno Garbo, pretože ho pokladá za minimálne tak dobrého herca ako je v tej dobe známa švédka herečka Greta Garbo. Dňa 24. apríla 1942 sa Garbo konečne dostane do Británie. O tri dni neskôr posiela svoje prvé správy, revidované MI5, nepriateľovi z britskej pôdy. S príchodom do Anglicka sa mení radikálne aj spôsob jeho práce. V službách organizácie s toľkými chápadlami, plní rozkazy svojich nadriadených, ktorí sú schopní využiť jeho nesmierny potenciál. Z 423 listov, ktoré odoslala Harrisova kancelária, Garbo podpísal až 315, pričom každý z nich mal rozsah minimálne 500 slov. Navyše bol on jediný zodpovedný za ich preklad do španielčiny, pričom netreba zabúdať, že kvalita a efektívnosť jeho listov sa rapídne zvýšila. V službách MI5 sa zúčastnil operácie „Pochodeň“ na severe Afriky, ale svoju rozhodujúcu úlohu zohrá v operácii „Overlord“ a „Fortitude“. Po dvoch rokoch práce dvojitého agenta bez toho, aby vzbudil čo najmenšie podozrenie, nastal kľúčový okamžik jeho života. Možno práve naň sa pripravoval celý tento čas. Spojenci plánovali inváziu do Európy, známu pod krycím menom „Operácia Overlord“. Jednou z kľúčových častí tejto operácie bola „Operácia Fortitude“, najväčšia vojenská dezorientačná kampaň, ktorá mala Nemcov presvedčiť, že spojenci disponujú viacnásobným počtom vojakov, vojenskej techniky a zbraní ako v skutočnosti, a že vylodenie spojencov sa uskutoční v Pas-de-Calais, ktoré sa nachádza geograficky najbližšie k Britskému ostrovu a je najvhodnejšou zónou na vylodenie takého veľkého počtu vojakov. Spojenci preto vytvorili imaginárne vojsko, ktoré počítalo s viac ako miliónom vojakov, a ktorému velil legendárny generál Patton. Okrem toho rozmiestnili po britskom ostrove stovky a stovky kartónových a nafukovacích tankov, lietadiel a inej vojenskej techniky, ktoré mali nemeckých pilotov presvedčiť, že ide o skutočnosť. Garbo zohráva v tejto fraške kľúčovú úlohu, keď zašle Abwehru stovky správ s falošnými údajmi, ktoré dôveryhodne potvrdzovali prípravy na vylodenie v Pas-de-Calais namiesto v Normandii. Tieto informácie údajne získaval od svojej fiktívnej siete agentov (celkovo ich vytvoril až 27), ktorí operovali po celom Anglicku. Ale vrchol Garbovho úspechu prichádza až po samotnom vylodení v Normandii, keď dokáže samotného Hitlera presvedčiť, že Normandia je len krycí manéver, ktorým chcú spojenci odpútať jeho pozornosť od skutočného vylodenia v Calais a podarí sa mu zadržať nemecké tankové divízie mimo Normandie. Vďaka tomu sú schopní spojenci schopní hlbšie preniknúť do francúzskeho vnútrozemia a doviesť operáciu do úspešného konca. Garbo im posiela aj reálne správy, ale tie sa „kvôli zle fungujúcej pošte“ dostanú k Nemcom ex post.

Nemci Garbovi či Arabelovi dôverovali a oceňovali jeho prácu do takej miery, že sa dva mesiace po vylodení v Normandii Abwehr rozhodol udeliť mu najvyššie ríšske vyznamenanie „Železný kríž“ ako jednému z najlepších nacistických špiónov. Krátko nato ho vyznamenajú aj Briti, keď mu udelia „Rád britského impéria“. Zapisuje sa tak do dejín špionáže ako jediný dvojitý agent, ktorého za jeho služby vyznamenali obidve strany, pre ktoré pracoval. Podľa mnohých historikov a expertov na druhú svetovú vojnu sa stal Joan Pujol najväčším dvojitým agentom 20. storočia a vďaka hlboko zakorenenej láske k slobode a odporu k akejkoľvek forme násilia, ale aj vďaka svojmu odhodlaniu, vytrvalosti, mimoriadne rozvinutej fantázii a vynaliezavosti sa mu podarilo skrátiť druhú svetovú vojnu minimálne o dva roky a zachrániť tak nespočet ľudských životov.

Po skončení vojny sa Pujol oprávnené obáva represálií zo strany preživších nacistov, ktorým sa podarilo utiecť z Európy, a žiada MI5 o pomoc, aby mohol zmiznúť a prijať novú identitu. Rozvedie sa so svojou manželkou Araceli a vycestuje do Angoly, kde nafarije svoju vlastnú smrť a rozhodne sa definitívne usadiť vo Venezuele, pričom o jeho skutočnej identite nemá nikto ani tušenie. Znovu sa ožení a založí si novú rodinu. Agent Garbo prestane existovať.

V roku 1984 slávi svet 40. výročie vylodenia v Normandii a do Anglicka sa zbiehajú najvýznamnejší veteráni druhej svetovej. Medzi nimi figuruje aj Joan Pujol alias Garbo. Jeho tvár a fascinujúci životný príbeh zaplňa stránky periodík na celom svete. Zásľuhu na jeho znovuzrodení a odkrytí jeho identity má anglický spisovateľ a renomovaný expert na históriu špionáže Nigel West, autor knihy „MI5“, ktorý nechcel uveriť tomu, že by taký výnimočný agent, akým bol Garbo, zomrel na nejakú infekciu kdesi v Afrike. Vôbec sa to na neho nepodobalo, respektíve až veľmi podobalo, a tak sa rozhodol agenta vystopovať. Nakoniec sa mu ho podarilo nájsť v Caracase krátko pred oslavami. Pri stretnutí s ním mu tlmočil pozvanie do Buckinghamského paláca od princa Filipa, manžela kráľovnej Alžbety II.,

aby mu mohol poďakovať za jeho zásluhy a osobne mu odovzdať Rád britského impéria. Dojatý Pujol prijíma a zároveň stretáva sa po štyridsiatich rokoch aj so svojimi deťmi a vnúčatami z prvého manželstva. Zomiera v roku 1988 vo veku 86 rokov.

Po slávnostnom akte sa odoberie na cintorín, aby vzdal hold padlým obetiam druhej svetovej vojny. So slzami v očiach povie novinárom: „Vedel som, že som zachránil veľa životov, ale keď to teraz vidím, asi som neurobil všetko, čo som mohol.“

Literatúra

HARARI, Y. N. 2013. *Sapiens úchvatný i úděsný příběh lidstva*. LEDA. ISBN 978-80-7335-388-9.

Kontakt

Mgr. Iveta Maarová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: iveta.maarova @euba.sk

**NÁSTUP HABSBUKŮ NA ŘÍMSKO-NĚMECKÝ TRŮN, PŘEDĚL V DĚJINÁCH
NĚMECKY MLUVÍCÍCH ZEMÍ**

TOMAS MAIER

Abstrakt:

Príspevok sa venuje nástupu jednej z najvýznačnejších svetových dynastií, ktorá po stáročia určovala beh nielen európskych dejín. Tristošesťdesiatdeväť rokov kontinuálnej vlády Habsburgovcov na rímsko-nemeckom tróne celkom ovplyvnilo kultúrny a politický vývoj územia dnešného Nemecka, Rakúska, Švajčiarska a v neposlednom rade tiež Slovenska i českých krajín. Okolnosti zahájenia vlády dynastie Habsburgovcov predznamovali ďalšiu históriu strednej Európy v pravom zmysle tohoto geopolitického pojmu. Už cisár Karol IV. z dynastie Luxemburgovcov spoznal dejinnú úlohu a rodový potenciál habsburského domu a preto spoločne so svojim synom cisárom Žigmundom vytvorili predpoklady pre ich vládu v Nemecku.

KLúčové slová: *Habsburgovci, rímsko-nemecký trón, stredná Európa*

Abstract:

This paper considers the onset of one of the world's greatest dynasties, which for centuries determined the run of European history. 369 years of continuous Habsburg rule on the Holy Roman throne profoundly influenced the cultural and political development of the territory of present-day Germany, Austria, Switzerland and last but not least also Slovakia and the Czech lands. The circumstances of the initiation of the Habsburgs dynasty influenced to the history of Central Europe in the truest sense of this geopolitical term. Already emperor Charles IV. of Luxembourg recognized the historic role and potential of the House of Habsburg and together with his son emperor Sigismund created the conditions for their rule in Germany.

Keywords: *Habsburgs, Holy Roman throne, Central Europe*

Úvod

Habsburský rod se etabloval v německy mluvících zemích již v 10. století. Už tehdy bylo možné hovořit o habsburských hrabatech v jihozápadních německých krajích včetně dnešního Švýcarska. Kulturně a politicky jsou tedy kořeny dynastie ryze německé. S rakouskými zeměmi jsou Habsburkové spojováni až později, již jako arcivévodové, v druhé polovině 13. století. Vývoj jejich držav se udál v rámci celého německy hovořícího kulturního prostoru. Praotec rodu Guntram der Reiche byl vzpomínán v 10. století, že ztratil pozemky v alsaském Nordgau. Rodový Jestřábí hrad v dnešním kantonu Aargau mezi řekami Aarou a Rheussou byl postaven už v 11. století. Od něho se tradovalo rodové jméno Habichtsburg – Habsburg.

Nástup Habsburků do čela Římsko-německé říše je často spojován s konfliktem papežů s německou královskou dynastií Štaufů. Poslední velký štaufský císař Friedrich II. byl Lyonským koncilem sesazen z trůnu a následovným Friedrichovým skolem se prakticky končí éra královského rodu Štaufů. Počas interregna se volení králové Richard Cornwallský a Alfons Kastilský nedokázali vyrovnat s problémy správně a politicky upadajícího Německa. Právě tehdy vstupují na evropskou politickou scénu Habsburkové.

Cesta hraběte ke královské hodnosti

V době vzpomínané politické krize Říše římsko-německé omezil papež Urban IV. právo volby císaře pouze na sedm církevních a světských knížat: arcibiskupa mohušského (Erzbischof von Mainz), arcibiskupa kolínského (Erzbischof von Köln), arcibiskupa trevírského (Erzbischof von Trier), krále českého (König von Böhmen), rýnského falckrabího (Pfalzgraf zu Rhein), sasko-wittenberského knížete-elektora (Herzog von Sachsen-Wittenberg) a markraběte braniborského (Markgraf von Brandenburg). Nejmocnějším říšským elektorem byl v druhé polovině 13. století bezpochyby král Přemysl Otakar II., který během německého interregna získal Rakousy, Štýrsko – Steiermark, Korutany – Kärnten a Kraňsko – Krain. 15. června 1246 vymřela totiž po meči vládnoucí dynastie rakouských zemí, rod babenberkovský – Babenberger, posledním svým synem Friedrichem II., který padl v bitvě na řece Litavě – Leitha. Mladý král Přemysl pojal za manželku o mnoho let starší Babenbergovu sestru Markétu. Svadba se konala na dohled od Bratislavy, na hradě Hainburg. Proti převzetí říšské odůmrti českým králem se postavila ostatní říšská knížata-elektori. Prosadili dokonce výměnu českého krále ve sboru elektorů.

9. září 1273 se duchovní kurfiřti – Kurfürsten – usnuli v tak zvané předvolbě na kandidátovi na německou korunu a navrhli hraběte Rudolfa IV. Habsburka. A tak se záhy objevil v Rudolfově ležení pod Bazilejí (Basel)

Friedrich von Zollern, shodou okolností předek jiné významné dynastie, aby Rudolfovi Habsburskému tuto novinu vyjevil a požádal ho o přijetí kandidatury. 1. října 1273 ve Frankfurtu nad Mohanem kurfiřti jednomyslně zvolili Rudolfa římsko-německým králem.

Přemysl Otakar II. se odmitavě postavil k volbě Rudolfa Habsburského římsko-německým králem. Následujícího roku 1274 se však i papež vyslovil v prospěch Rudolfa Habsburského a posílený římský král se ihned soustředil na revindikaci, to jest navrácení „zcizených“ lén Říši. Uvrhnutím Přemysla Otakara do říšské kletby fakticky vyprovokoval římsko-německý král konflikt. V létě 1276 se začala válka mezi Habsburky a mocným Přemyslovcem. Český král se však počas tažení dozvěděl o povstání pánů z Růže v jižních Čechách. Rychle zvažil, že takto nemůže dále válčit s habsburským konkurentem a 25. listopadu téhož roku se vydal do habsburského ležení, kde se před Rudolfem pokoril a přijal od něho, jako od krále římsko-německého v léno české země.

Bitva na Moravském poli, 26. srpna 1278, která ovlivnila dějiny střední Evropy a habsburského rodu, se udála v parný srpnový den opět nedaleko Bratislavy. Těžké jezdeckto železných pánů se zde střetlo v prudkém boji muže proti muži. Podle kronikáře Dalimila na pozdní odpoledne dne svatého Rufa vyrazili rytíři Rudolfa Habsburského proti levému křídlu českých vojáků. Potom následoval čelný útok vojska Přemysla Otakara II. Zde uprostřed soupeřících obrněnců padl hrdinnou smrtí rytíře jeden z nejproslulejších a nejmocnějších panovníků středověké Evropy, král zvaný železný a zlatý.

Rudolf nechal posekané tělo krále Otakara s veškerou úctou třicet dní ležet vystavené ve Vídni. Nový římsko-německý král začal ihned tkát novou mocenskou strukturu rodu. Zasnoubil svého syna a dceru s osiřelými přemyslovskými infanty, aby smířil dynastie. Svým synům dal v léno vévodství rakouské a štyrské. Tak se začal přesun mocenského centra Habsburků směrem na východ, vytvářelo se osudné spojení rakouských zemí s jejich novou dynastií vévodů a Videaň, kdysi tak přátelská vůči Přemyslu Otakarovi II., se stala rezidencí a symbolem habsburské moci. Habsburkové si osvojili svá vévodství jako „dědičné země“ a začali se již ve 14. století nazývat Casa Austriae, Dům rakouský.

Jediné, co se však králi Rudolfovi nepodařilo, bylo získání císařské hodnosti. Korunu římsko-německých císařů mu mohl vložit na hlavu jen Svatý otec a pouze německý císař mohl svého syna navrhnout svým následníkem, čímž by se mohla slibně začít linie německé dynastie na trůně. Už těžce nemocný král Rudolf se ještě stihl symbolicky vydat do Špýru (Speyer), aby tam spočinul v dómu (1291) po boku panovníků sálské a štaufské dynastie. Král Rudolf I. tam dodnes odpočívá pod gotickým náhrobkem s jeho ležící sochou v životní velikosti.

První kontinuální habsburské nástupnictví

Rudolfův syn Albrecht se sice ponejprv římským králem nestal, ale byl jím nakonec zvolený, když se kurfiřti vzbouřili proti králi Adolfo Nasavskému (1298). Vzdurokrále Adolfa Albrecht I. porazil i v rozhodující bitvě. Habsburkové se fakticky poprvé stali dědičnými německými králi.

Současně prosadil král Albrecht I. svého syna jako Rudolfa I. na český trůn (1306 – 1307). Využil tak nešťastné chvíle českého království, kdy po meči zemřel, zavražděn v Olomouci (1306), poslední přemyslovský král Václav III. Král Rudolf I. pojal za manželku královnu Elišku Rejčku, mladou vdovu po Václavu II., otci zavražděného krále. Rudolf I. si vedl jako český panovník dobře, snažil se šetřit a spořit majetek království. V ležení pod českými Horažďovicemi obléháje odbojného pána Bavora ze Strakonice však náhle zemřel.

Tragédie se udála také nešťastnému otci německému králi Albrechtovi I. Když se snažil získat vojsko ve svých rodných krajích v dnešním Švýcarsku. Nedaleko rodového sídla Habsburků při přechodě řeky Reuss probodl mečem krále jeho synovec Johann, zvaný podle svého činu Parricida (1308). Tato událost měla pro vzestup Habsburků vážné důsledky. Až po vládě Lucemburka Jindřicha VII. svítila Habsburkům opět naděje v osobnosti druhého syna krále Albrechta I. – Fridricha I. Sličného (*1289 – 1330). Konečně byl zvolen kontinuálně další z rodu Habsburků německým králem. Stalo se tak ale pouze ze strany části německých knížat, elektorů. Jiná část kurfiřtů zvolila bavorského Wittelsbacha Ludvíka. Navíc byl v rozhodující bitvě u Mühlendorfu na řece Innu Fridrich I. Sličný poražen. Fridrich byl pak vězněn na hradě Trausnitz v horním Falcku. Mnichovskou tajnou smlouvou z roku 1325 uznal Ludvík Bavor Fridricha I. Sličného za svého spoluregenta.

Dobrých sto let potom musel habsburský rod čekat na dalšího německého panovníka ze svého domu. Usilovný rod však nepromarnil století, naopak snažil se upevnit svoji moc v dědičných zemích. Mezi rakouskými arcivévodami vynikl obzvláště Rudolf IV. Habsburský (*1339 – 1365), nazývaný též der Stifter, zakladatel. Vévoda Rudolf zahájil roku 1359 rozsáhlou přestavbu svatoštěpánského chrámu na gotickou katedrálu. V roce 1365 zřídil vídeňskou univerzitu. Rudolfův současník německý císař a český král Karel IV. Lucemburský fakticky toleroval tak zvané Privilegium Maius, Großer Freiheitsbrief, které stanovuje pojem arcivévodství pro Rakousko a arciknížeti rakouskému přisuzuje skoro stejná práva jako německým knížatům-elektorům, kurfiřtům. Arcivévoda Rudolf IV. nechal zhotovit i arcivévodskou rakouskou korunu, tak zvaný Erzherzogshut. Jedním z nejvýznamnějších dokumentů Rudolfovy doby byla smlouva mezi Habsburky a Lucemburky o vzájemném nástupnictví v případě vymření jedné z dynastií.

Druhé kontinuální nástupnictví

Až po vyměření lucemburského královského rodu po meči císařem a králem Zikmundem (1437) se opět navinula zlatá nástupnická nit rodu Habsburků. Zikmund Lucemburský provdal svou jedinou dceru, princeznu Alžbětu za rakouského arcivévodu Albrechta V. Habsburského. Takovým způsobem posvětil naplnění staré smlouvy jeho otce císaře Karla IV. Albrecht se jako toho jména druhý stává římsko-německým králem, ale též dědí po tchánovi Uhry a české země. Z úspěšného lucemburského personálního spojení třech zemí a Římsko-německé říše těžil nakonec rakouský dům.

Král Albrecht II. čelil opozici v pohusitských Čechách, čehož využil turecký sultán Murad II. a obrátil se proti Uhrám. Král tedy pospíšil na jih Uher, ale zde onemocněl a vracaje se do Vídně v Ostrihomy náhle na podzim roku 1439 zemřel. Jeho syn Ladislav Posthumus – Pohrobek byl po počátečních problémech zvolen českým králem. Korunován byl Ladislav ještě jako nemluvně za velmi dobrodružných okolností (*1440). Ještě v téže roce ho však stačily uherské stavy sesadit. Poručníkem malého krále se stal jeho strýc a nový německý císař Friedrich III. Habsburk, který také pro něho spravoval rakouské arcivévodství. Královně vdově Alžbětě Lucemburské poskytl finanční prostředky, aby najala vojsko na obranu práv Ladislava Pohrobka v Uhrách. V roce 1441 vstoupil s tímto vojskem Jan Jiskra z Brandýsa do Uherského království a nakonec kontroloval celé Slovensko. Protistrana v Uhrách zvolila za krále polského Vladislava III. Až po heroické smrti vzdorukrále Vladislava III. na křížové výpravě proti Turkům, v bitvě národů u Varny roku 1444 byl Ladislav uznán všeobecně uherským králem, přičemž mistodržitelem se stal slavný Jánoš Huňády.

Po smrti své matky, královny Alžběty Lucemburské, se král Ladislav zdržoval na dvoře jeho příbuzného Friedricha III. ve Vídeňském Novém Městě (Wiener Neustadt). V roce 1453 složil inaugurační slib uherského krále a stal se znovu uherským panovníkem, téhož roku ještě přijal českou svatováclavskou korunu. Zakrátko po vstupu do sídelní Prahy v roce 1457 vladař dvou království těžce onemocněl a zemřel.

Ladislav Posthumus, polovinou Habsburk a polovinou Lucemburk, už nezískal německou korunu, získal ji jeho strýc Friedrich III., který současně jako první z Habsburků přijal i císařskou hodnost z rukou římského papeže. Ním se začíná kontinuální nástupnictví habsburských panovníků na německý trůn, jež trvalo až do časů napoleonských válek (1804). Tehdy se de facto končí Svatá říše římská národa německého a habsburští panovníci tehdy začali nově používat titul rakouský císař.

Císař Fridrich III. (*1415 – 1493) z rodu Habsburků otevřel své rodině cestu do skutečně světové politické arény. Jeho motto A. E. I. O. U., nacházející se na památkách jeho doby, tedy Alles Erdschar ist Österreichs Untertan předznamenalo vzestup rodu Habsburků k vedoucí mocnosti Evropy a světa. Císař Fridrich III. se vyznačoval především klidnou ale nezlomnou vůlí využít všechny možnosti, které doba a konkrétní konstelace na evropské politické scéně nabízeli.

Fridrich jako nezletilý nastoupil v roce 1424 rakouské dědictví. Malému arcivévodovi patřily veškeré habsburské dědičné země tak zvané Vnitřní Rakousko, Innerösterreich, dnešní Štýrsko, Korutansko, Kraňsko, části Slovinska, severního pobřeží Jadranu. Když mu v roce 1440 německá knížata-elektori navrhují stát se králem Říše římské národa německého, nechává si čas na rozmyšlenou. Volbu však přeci jen přijal a v roce 1452 byl korunován železnou lombardskou korunou italským králem a na to se stal z rukou Svatého otce císařem římským korunovací v Lateránské bazilice v Římě. Fridrich III. se stal jako první Habsburk římským císařem, po papeži a vedle byzantského císaře nejvyšší autoritou křesťanského světa. Císař Fridrich III se, žel, musel střetnout se svým bratrem vévodou Albrechtem VI. v bitvě o Vídeň. Roku 1461 byl císař bratrem poražen a musel mu odevzdat Dolní Rakousy. Taktéž musel uprchnout a přenechat sídelní Vídeň uherskému králi Matyáši Korvínovi. V roce 1482 ale zase naopak získal pro Habsburky Nizozemsko. Nakonec se mu navrátila i ztracená Vídeň. Mocný král Matyáš zemřel a Fridrich III. se synem, Maxmiliánem I. rezidenční město v roce 1490 osvobodili. Už v roce 1486 hlavně díky Fridrichovu diplomatickému tlaku byl císařův syn Maxmilián zvolen římsko-německým králem.

Fridrich III. se snažil zasnoubit svého syna s jednou z nejbohatších evropských princezen, s Marií Burgundskou, dědičkou vévodství burgundského (francouzsky Bourgogne). Po smrti burgundského vévody Karla Smělého v bitvě u Nancy v roce 1477, chtěl Marii Burgundskou za každou cenu získat francouzský král Ludvík XI. pro svého syna. Maxmilián tedy spěchal do vlámského Gentu, aby předběhl eskortu francouzského krále, což se mu i podařilo. Tak otec a syn docílili připojení bohaté a poměrně velké země k habsburským državám.

Závěr

Po Maxmiliánovi I. se začínají dlouhé dějiny dynastie Habsburků na římsko-německém trůně. Maxmiliánův vnuk Ferdinand I. k tomuto titulu přidal dědičné ještě dva královské – uherský a český. Na politickou scénu Evropy přicházeli další významní státníci jako byl Karel V., Rudolf II., Marie Terézie či František Josef. V současné době habsburský rod na čele se svou hlavou Karlem Lotrinským z Habsburku chápe svoje poslání jako službu spojující se Evropě v nejrůznějších oblastech, včetně působení v Evropském parlamentu. Zásluha rodu Habsburků na vytvoření politické a kulturní tváře střední Evropy je nezměrná. Odvrácení osmanského nebezpečí, vytlačení Turků ze střední Evropy a osvobození balkánských zemí umožnilo nerušený mírový rozvoj podstatné části evropských národních

kultur. Svojimi štátnymi činmi, podporou čilých hospodárskych aktivít obyvateľstva Habsburkové posilovali i úlohu nemeckého jazyka a kultúry v Európe.

Literatúra

- BAUER, J. 2004. *Vládci českých zemí. Historie panovnického trůnu Čech a Moravy*. Praha: Pavel Dobrovský – Beta. 272 s.
- GALANDAUER, J., HONZÍK, M. 1987. *Osud trůnu habsburského*. Bratislava: Obzor. 391 s.
- BAHRENFELD, O. et al. 1936. *Bilder deutscher Geschichte*. Hamburg: O. H. W. Hadank. 72 s.
- ERTEL, M. 2009. Zauber der Vokale. In: *Der Spiegel. Geschichte. Die Habsburger. Aufstieg und Fall der mächtigsten Familie Europas* 6, S. 38 – 39.
- GRÖSSING, S. M. 2008. *Karl. V. Der Herrscher zwischen den Zeiten und seine europäische Familie*. Wien: Almathea. 367 S.
- GUNKEL, C. 2009. Aufstieg zur Macht. Angriff auf der Flanke. In: *Der Spiegel. Geschichte. Die Habsburger. Aufstieg und Fall der mächtigsten Familie Europas* 6, S. 26 – 32.
- HARTMANN, W. et al. 2006. *Die Kaiser. 1200 Jahre europäische Geschichte*. Wiesbaden : Marix Verlag 887.
- HAMANNOVÁ, B. 1996. *Habsburkové. Životopisná encyklopedie*. Praha: Nakladatelství Brána. 405 s.
- HORA, Petr. 1991. *Toulky českou minulostí 2. Od času Přemysla Otakara I. do nástupu Habsburků (1197 – 1526)*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce. 456 s.
- HOTZ, J. et al. 2003. *Brockhaus. Geschichte*. Mannheim: F. A. Brockhaus. 991 s.
- KUMPERA J. et al. 1997. *Evropa králů a císařů*. Praha: Nakladatelství Ivo Železný. 449 s.
- NOVÁK, J. 1920. *Ilustrované dějiny české*. Svazek první. Praha: Nakladatel L. Kober. 376 s.
- PERNIŠ, J. 2010. Tajomstvo jednej predčasnej smrti. In: *Historická revue* 2, s. 18 – 25.
- TŘEŠTÍK D. et al. 2003. *Přemyslovci. Budování českého státu*. Praha: Lidové noviny. 781 s.

Kontakt

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

LE FRANÇAIS COMME LANGUE MINORITAIRE EN ITALIE. NOTE POUR UNE MISE A JOUR

MICHELE PAOLINI

Résumé

L'article vise à examiner le cadre des politiques linguistiques en matière de langues minoritaires en Italie, en particulier la langue française, qui est la plus importante pour des raisons historiques et culturelles. L'Italie, linguistiquement pays polycentrique, se caractérise par une forte présence des minorités linguistiques. Les estimations indiquent qu'environ 5 % des citoyens italiens n'ont pas l'italien comme langue maternelle. Dans ce contexte, il est souhaitable de soutenir les efforts déployés en vue de promouvoir et de préserver les langues minoritaires de l'Italie, qui sont mises en danger par un processus d'affaiblissement.

Mots-clés : français, italien, langues minoritaires, immigration, minorités non-territoriales

Abstract

The paper aims to examine the framework for language policies regarding minority languages in Italy and especially for the French language, which is the most important, for historical and cultural reasons. Italy, linguistically polycentric country, is characterized by a strong presence of linguistic minorities. Estimates indicate that about 5 % of Italian citizens do not have Italian as their first language. In this context, it is desirable to support efforts made in order to promote and preserve minority languages of Italy, which are endangered by a process of weakening.

Keywords: French, Italian, minority languages, immigration, non-territorial minorities

Introduction

L'Italie, pays linguistiquement polycentrique, se caractérise par une forte présence des minorités linguistiques. Cette présence est riche en quantité et en qualité. Les estimations du ministère de l'Intérieur indiquent qu'environ 5 % des citoyens italiens n'ont pas l'italien comme langue maternelle.

En Italie la langue officielle est l'italien, comme il va de soi, même s'il n'y a aucun article de la Constitution qui reconnaît explicitement ce fait.

Le cas des langues minoritaires est différent, parce que la Constitution de la République déclare explicitement l'intention de protéger les minorités linguistiques (article 6 : « La République protège les minorités linguistiques par des dispositions spéciales »).

L'italien est donc *de facto* la langue officielle de la république. Si la pratique n'est pas probante, son statut peut être démontré du fait que la Constitution elle-même est en langue italienne. La seule reconnaissance explicite existe dans le statut de la région du Trentin-Haut-Adige et est formellement une loi constitutionnelle de l'État :

« [...] [la lingua] italiana [...] è la lingua ufficiale dello Stato. » (Statuto Speciale per il Trentino-Alto Adige, Art. 99)
« [...] [la langue] italienne [...] est la langue officielle de l'État. » (Statut spécial pour le Trentin-Haut-Adige, article 99)

Des éléments supplémentaires sont présents dans l'article 122 du Code de procédure civile, dans l'article 109 du Code de procédure pénale et dans l'article 1 de la Loi 482/1999, qui a établi ce qui suit :

La Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.

[La République protège la langue et la culture des populations albanaise, catalane, germanique, grecque, slovène et croate, et de celles qui parlent le français, le franco-provençal, le frioulan, le ladin, l'occitan et le sarde.]

Telles sont les minorités linguistiques reconnues par la loi en Italie. On trouvera, ci-dessous, un tableau de synthèse, mais il faut indiquer que les estimations du nombre des locuteurs peuvent varier assez sensiblement selon la source.

La classification adoptée par la loi, ainsi que notre synthèse, exigent quelques précisions et distinctions. Tout d'abord, les idiomes occitan et provençal font partie d'un phénomène de continuité dialectale transfrontalière entre Italie (Piémont et Ligurie) et France (Alpes-Maritimes). Nous signalons, à titre d'exemple, le cas de la vallée de la Roya, entre l'Italie et la France, considérée comme occitane (et par conséquent francophone, dans le sens le plus large du terme) par les autorités italiennes et, inversement, ligurienne (et par conséquent italoophone, dans le sens le plus large du terme) par les autorités françaises (Toso, 2008 a, p. 115).

Tableau 1 Les minorités linguistiques : nombre des locuteurs

Langue	Région	Locuteurs
Langue albanaise	Abruzzes, Basilicate, Calabre, Campanie, Molise, Pouilles, Sicile	100 000
Langue catalane	Sardaigne	20 000
Langue croate	Molise	2 000
Langue provençale	Piémont	200 000
Langue franco-provençale	Vallée d'Aoste	100 000
Langue frioulane	Frioul-Vénétie julienne, Vénétie	700 000
Langue allemande	Frioul-Vénétie julienne, Piémont, Trentin-Haut-Adige, Vallée d'Aoste, Vénétie	300 000
Langue grecque	Calabre, Pouilles, Sicile	20 000
Langue ladine	Trentin-Haut-Adige, Vénétie	300 000
Langue occitane	Calabre, Ligurie, Piémont	40 000
Langue sarde	Sardaigne	1 500 000
Langue slovène	Frioul-Vénétie julienne	70 000
TOTALE		3 352 000

Source : Morgana, 2009

Ce *continuum* n'a pas favorisé, naturellement, l'apparition de revendications identitaires.

D'un autre côté, français et franco-provençal (l'expression est due au linguiste italien Graziadio Isaia Ascoli), dans le Val d'Aoste, sont interdépendants. Ces deux langues sont dans un état de diglossie, influencé par l'italien qui est dominant dans le langage parlé et dans les médias. Donc, diglossie qui tend vers le plurilinguisme.

Quant à la loi, elle contient une réglementation spécifique pour l'enseignement des langues minoritaires. Dans les régions et les territoires où vivent des communautés minoritaires, les institutions éducatives doivent assurer l'enseignement des langues minoritaires concernées. En bref, les institutions éducatives rendent effectif le droit des personnes appartenant à des minorités d'apprendre leur langue maternelle.

La loi de 1999, cependant, a suscité un débat animé (Morgana, 2009, p. 11), car elle limite la protection uniquement à certaines minorités. En particulier, la loi exclut les minorités non territoriales, telles que les Tsiganes. En plus, elle ne prend pas en compte les nouvelles minorités, dont l'importance est considérable et croissante en raison du phénomène de l'immigration. Plus de 5 millions d'étrangers vivent en Italie à l'heure actuelle. Au 1^{er} janvier 2015 le nombre de personnes habitant en Italie est estimé à 60,7 millions. Les données sont disponibles sur le site www.istat.it.

Un tel vide juridique déplace évidemment la gestion du problème vers le domaine des pratiques sociales, bonnes ou mauvaises. Cet aspect implique plus directement la responsabilité des enseignants et des chefs d'établissement.

Le français en Italie

Les bases sur lesquelles est fondée en Italie la reconnaissance des langues minoritaires sont à la fois historiques et territoriales. Cela suggère la nécessité de parler en priorité de la langue française, car cette langue est, à cet égard, la plus importante.

Dans la région des Alpes italiennes, les frontières linguistiques entre dialectes gallo-romans et italo-romans ne correspondent pas aux frontières géographiques.

Comme cela a été illustré, il y a longtemps, par Tagliavini (1982, [1949], p. 358-359) et De Mauro (1973 [1963], p. 286-289), la présence du provençal et du franco-provençal dans les Alpes italiennes, dans les régions du Piémont et de la Vallée d'Aoste et l'utilisation de la langue française dans le même secteur ont des racines historiques très profondes et sont un phénomène important de persistance de la diversité ethnolinguistique, marque distinctive italienne.

L'histoire ethnolinguistique de la Vallée d'Aoste est profondément liée, à partir de l'année 575, au Royaume franco-bourguignon et, du VI^e siècle à la moitié du XIX^e siècle, à l'exception de quelques interruptions, à la province ecclésiastique de Tarentaise (Savoie).

La formation de la principauté de Piémont conduit alors à la création d'une entité politique *de facto* bilingue. Ce bilinguisme a été plus tard inscrit dans la loi par deux décrets, de 1560 et 1577, avec lesquels Emanuele Filiberto

a établi que le latin devait être remplacé par la langue française dans les documents judiciaires en Savoie, par la langue italienne dans la partie restante de la principauté. L'enseignement a ensuite été divisé de la même manière.

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, la langue française a été, dans la Vallée d'Aoste, la langue officielle du gouvernement, de l'Église et de l'école.

Le Statut Albertin (1848), adopté comme Constitution du royaume de Sardaigne, et plus tard du royaume d'Italie, établissait la langue italienne comme langue officielle du Parlement, mais permettait l'utilisation du français par les membres des chambres appartenant aux territoires où cette langue était pratiquée (article 62). Cette disposition tomba bientôt en désuétude. La langue italienne, qui depuis 1884 avait été ajoutée à la langue française dans les écoles primaires, se diffusa ensuite dans la Vallée d'Aoste. Les francophones étaient à l'époque une minorité non négligeable : un huitième des sujets de la Maison de Savoie. Avec l'annexion de la Savoie et de Nice par la France (1861), ils devinrent, dans le royaume d'Italie (1861), une minorité beaucoup plus faible. Dans cette petite minorité, les habitants de la Vallée d'Aoste étaient, en tout cas, majoritaires.

Dans le domaine de la langue, la Loi Casati (n. 3725 de 1859) a été la base de tout droit ultérieur en Italie. Cette loi établissait l'enseignement du français au lieu de l'italien dans les zones de langue française (« Dans les municipalités où est parlée la langue française, elle sera enseignée à la place de l'italienne », article 374). La langue française et les dialectes franco-provençaux étaient bien vivants, après l'unification, dans les domaines d'Aoste, Cesana, Sauze d'Oulx, Suse, Fenestrelle.

Pendant une longue période, avant et après l'unité nationale italienne, la langue française est restée la langue de culture dans l'aristocratie et la bourgeoisie, au Piémont et ailleurs.

Le cas d'Alessandro Manzoni, le plus grand écrivain de prose littéraire italienne du XIX^e siècle, est emblématique. Quand il raconte à un ami français avoir écrit en français non seulement des lettres privées, mais aussi des essais, il révèle qu'il n'a pas eu besoin, pour leur composition, de consulter un dictionnaire ni des locuteurs natifs afin de vérifier ses moyens d'expression, contrairement à ce qu'il devait faire lorsqu'il écrivait en italien. Comme indiqué depuis longtemps par De Mauro (1978, p. 123 ; 143), « Manzoni parlava e scriveva molto meglio in francese che in italiano ». [« Manzoni parlait et écrivait en français beaucoup mieux qu'en italien »].

Après l'unification nationale, une certaine tendance (latente ou patente, selon les circonstances) à italianiser par la force les vallées alpines, où l'usage du français persista, s'est manifestée dans certains milieux politiques et parmi les fonctionnaires de l'administration publique. Cette tendance n'a jamais eu de fondement législatif ou institutionnel, sinon dans l'Italie fasciste. En fait, seul le régime fasciste a tenté d'italianiser par la force les régions de langue française, ainsi que celles des autres minorités. Évidemment sans succès. La législation républicaine suivante a été inspirée par des principes libéraux et, par conséquent, ignore toute aspiration autoritaire.

Avec le décret du 7 septembre 1945, la Vallée d'Aoste a été reconnue comme « district autonome » et, par décrets ultérieurs, l'enseignement du français dans les écoles valdôtaines fut restauré. De plus, en 1948, le statut d'autonomie a été approuvé avec des garanties spécifiques pour protéger la minorité de langue française. Avec ce statut, la langue française est maintenant considérée comme équivalente à la langue italienne. Ainsi, dans les écoles qui dépendent de cette région un nombre égal d'heures est consacré à l'enseignement du français et de l'italien. Nous devons souligner que notre discussion se concentre ici sur la loi et non pas sur les problèmes que soulèverait son application.

Actuellement, il existe des zones déclarées francophones, dans le sens le plus large du terme, non seulement dans la Vallée d'Aoste, mais également dans la province de Turin, dans les vallées du Pellice, Dora Riparia, Varaita, Germanasca et Valchisone.

L'idée d'une « régression lente » de la langue française en Italie, enregistrée en son temps par De Mauro (1973 [1963], p. 289) comme « totalement spontanée », était fondée sur des considérations quantitatives relatives aux locuteurs. Aujourd'hui, cette idée nécessite certainement une mise à jour. C'est-à-dire qu'elle doit être vérifiée et croisée avec des paramètres plus complexes, tels que ceux relatifs à la « vitalité » d'une langue.

Carli (2009, p. 33-34) indique l'hypothèse, peu optimiste, selon laquelle la survie de la langue française en Italie serait manifestement « en danger ». Dans la péninsule, ce ne serait pas le seul cas. En fait, au moins une autre des langues minoritaires, le ladin des Dolomites, se trouverait dans un état semblable. À l'heure actuelle, en ce qui concerne le Piémont, il n'y aurait plus aucun élément de preuve de transmission du français comme langue maternelle (Toso, 2008 b, p. 77).

Le cas du Val d'Aoste est différent. L'italien est bien à la première place comme langue parlée, mais le *patois* franco-provençal est pratiqué par une minorité toujours forte et la langue française conserve, en tout cas, sa valeur identitaire. Dans le Val d'Aoste, néanmoins, l'utilisation des langues ne semble pas coïncider avec des problèmes d'identité. L'utilisation du *patois*, en particulier, ne semble pas contredire un sentiment d'identité italienne partagée. C'est dans ce contexte que l'italianité et la « valdostanità » caractérisent une identité commune plus complexe (Barbé, 2003, p. 16).

En ce qui concerne l'utilisation de la langue française standardisée, elle correspond aussi à une obligation statutaire : sa forme propre d'existence s'observe donc dans la production de textes réglementaires en général (mais

moins que l'italien), sur les panneaux de signalisation, dans le recrutement des fonctionnaires et, surtout, dans l'enseignement.

Les minorités non territoriales

Les langues parlées par les immigrés, la langue des signes et les langues des Roms sont considérées comme des langues non territoriales. En ce qui concerne les immigrants, nous allons voir ce qu'il en est dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 Les minorités non territoriales : les immigrants (de plus de 6 ans d'âge, en situation régulière, année 2011-2012)

Langue	Valeur absolue	Pourcentage
Roumain	798 364	21, 9
Arabe	476 721	13, 1
Albanais	380 361	10, 5
Espagnol	255 459	7, 0
Italien	162 148	4, 5
Chinois	159 597	4, 4
Russe	126 849	3, 5
Ukrainien	119 883	3, 3
Français	116 287	3, 2
Serbe ; croate ; bosniaque ; monténégrin	93 289	2, 6
Autres	950 269	26, 1
TOTALE	3 639 227	100

Source : www.istat.it, 2013

Nous devons immédiatement noter deux aspects : tout d'abord, l'ensemble des minorités non territoriales est statistiquement plus élevé que celui des minorités territoriales ; deuxièmement, le groupe des immigrés de langue française est numériquement assez considérable et s'ajouté à celui de la communauté francophone traditionnelle.

Il faut dire aussi que les données statistiques concernant la langue française apparaissent clairement sous-estimées. Il nous suffit ici de constater que, selon la même source istat (<http://dati.istat.it>), en 2015, les ressortissants français qui vivaient en Italie étaient 27 696 et les citoyens belges (dont on suppose qu'ils sont 40 pour cent de francophones) étaient 5 421. Sans tenir compte du nombre élevé de personnes originaires du Maghreb, également en grande partie de langue française, nous devons enregistrer, par ailleurs, la présence de diverses communautés francophones en provenance de l'Afrique sub-saharienne, dont la plus grande est la sénégalaise. Ce groupe compte, en tout, environ 198 000 personnes.

Tableau 3 Locuteurs de langue française d'origine sub-saharienne (au 1 janvier 2015, communautés de plus de 1000 personnes)

Nationalité	Locuteurs
Sénégal	103 408
Côte d'Ivoire	27 736
Burkina Faso	16 346
Cameroun	13 715
Mali	12 370
Togo	5 425
Guinée	5 349
Congo République Démocratique	4 824
Congo Brazzaville	3 358
Bénin	2 982
Madagascar	1 475
Niger	1 231
TOTALE	198 219

Source : <http://www.istat.it>, 2015

En ce qui concerne la langue des signes italienne (Lingua dei segni italiana, LIS), elle est une langue non-territoriale utilisée par les sourds et leurs proches en Italie. En général, comme on le sait, la famille des langues des signes regroupe les idiomes dont la structure iconique et spatiale les distingue des langues orales sur le plan formel. Utilisée couramment par la communauté italienne des sourds, d'environ 170 000 personnes, mais aussi par leurs assistants et par les interprètes, la LIS, qui constitue un véritable système avec sa propre structure et sa propre syntaxe, est pratiquée dans tout le pays.

Sur le plan international, chaque langue des signes est légitimée par la Convention des Nations Unies (Convention relative aux droits des personnes handicapées) du 13 décembre 2006. En Italie, elle n'est pas encore reconnue, mais le processus qui devrait conduire à sa pleine reconnaissance juridique est en cours. Au niveau de la législation régionale, la Sicile a favorisé la propagation de la LIS avec la loi du 4 novembre 2011, numéro 23.

Ensuite, il y a la présence des communautés roms, avec leurs pratiques linguistiques. Selon les estimations de la Comunità di Sant'Egidio, le nombre de ceux qu'on appelle les « nomades » (notamment Roms et Sintis) en Italie se situerait entre 130 000 et 150 000 personnes. Ces données ne sont pas partagées par tous, cependant, et restent difficiles à vérifier.

Tullio De Mauro (1987, p. 87) a noté que « nei vocabolari italiani, il nome che diamo agli zingari è sinonimo di insulti ». [« Dans les vocabulaires italiens, le nom que nous donnons aux Gitans est synonyme d'insultes »]. C'est le signe que les stéréotypes culturels et les problèmes interculturels sont fortement présents dans l'intégration (linguistique d'abord) des communautés gitanes. Comme d'habitude, il faut différencier les niveaux du discours. Il faut donc distinguer ce que la Constitution, les lois et les pratiques sociales, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, indiquent.

La condition de retard et de discrimination qui, historiquement, a affligé les Tsiganes semble s'être maintenue au fil du temps, si elle n'est pas devenue pire. Nous nous référons à un récent rapport du Sénat de la République (Senato della Repubblica, 2011) sur les Roms, Sintis et Gens du voyage, qui fait état, sur la base de données toujours difficiles à vérifier, d'un retard socioculturel de proportions considérables.

Regardons les implications sur les questions de l'éducation et de la scolarisation. Selon Opera Nomadi, il y aurait au moins 20 000 Roms âgés de moins de douze ans, en grand partie Roumains et Yougoslaves, qui, pour ainsi dire, échappent à la scolarité obligatoire en Italie et on estime que les pairs restants, Roms et Sintis, présenteraient un état de retard scolaire d'au moins trois ans. Il y a aussi des données concernant les camps de Roms de la capitale, où, sur les 4 927 personnes interrogées, dans 41,42 % des cas on n'a détecté aucun niveau d'éducation officiellement quantifiable, bien que ce chiffre probablement ne coïncide pas avec le taux réel de l'analphabétisme ; 8,44 % ont terminé le cycle de l'école primaire élémentaire ; 13,29 % ont fréquenté avec succès le collège ; seulement 0,26 % ont obtenu un diplôme de master.

États, gouvernements et société doivent réfléchir sur les causes d'un phénomène si déplorable. Parmi les causes nous trouvons : 1) l'appartenance à une culture essentiellement orale ; 2) le fait que dans de nombreuses familles les enfants parlent le romani (avec l'italien comme deuxième ou troisième langue parfois) ; 3) l'absence d'un chemin préscolaire qui favorise la socialisation avec l'environnement ; 4) le fort taux d'analphabétisme dans certains groupes de Roms et Sintis ; 5) dans de nombreux cas, le manque d'une politique d'acceptation par les écoles.

Il ne serait pas juste d'attribuer aux législateurs la responsabilité exclusive du problème, puisque la législation italienne relative à l'accueil des enfants roms et sintis est généralement considérée comme assez avancée dans le contexte de l'Union Européenne.

Langue italienne et langues minoritaires en Italie

Marazzini (2003/2004) situe le domaine de la protection des langues minoritaires non seulement dans le contexte italien, mais aussi européen, où les langues nationales doivent trouver un équilibre dynamique dans un espace intermédiaire entre la communication internationale (où l'anglais est hégémonique) et les langues minoritaires (souvent « en danger »). C'est-à-dire entre des forces opposées, de nature globale et locale.

La Constitution italienne, comme nous l'avons mentionné, ne spécifie pas que l'italien est langue nationale. Ce n'est pas le cas pour les textes homologues portugais, espagnol et français. Selon une opinion largement partagée, le silence de la Constitution italienne est l'une des conséquences d'un comportement agressif pratiqué par le fascisme contre la minorité française dans la Vallée d'Aoste, slovène dans le Frioul et allemande au Tyrol du Sud.

La déclaration législative explicite de l'italien comme langue officielle est donc le résultat d'une l'histoire récente, lié à l'adoption de la loi pour la protection des minorités non italophones. Marazzini (2003/2004) l'interprète comme signe évident d'un problème : de cette déclaration, dit-il, on n'avait jamais senti le besoin.

L'un des facteurs d'une crise potentielle de l'italien, pour Marazzini (2003/2004, p. 160) et d'autres, ne serait pas seulement la pénétration de mots étrangers dans le lexique italien, mais résiderait plutôt dans la perte de statut scientifique de l'italien. Le fait que, pour appartenir à la communauté scientifique, soit requis l'usage de la langue

anglaise constituerait, en fait, une réelle menace pour la survie de la langue italienne. Il s'agit pourtant de phénomènes généraux et appartenant également à la sphère extralinguistique.

Marazzini parle d'une crise de l'italien comme langue du domaine scientifique. Il note (Marazzini, 2003/2004, p. 165) également, dans une synthèse particulièrement efficace, que l'affirmation de l'italien précède les événements de la politique et qu'elle est indépendante de ces derniers, au moins partiellement :

La crescita dell'italiano nei secoli fu determinata dal consenso delle classi dirigenti delle varie regioni, non da forza politica e militare di un sopraffattore. La letteratura toscana accolta con ammirazione a Milano come a Napoli, a Venezia come a Torino, è stata l'ambasciatrice di una conquista alle spalle della quale non c'era (caso ben raro) uno stato potente, un esercito.

[La croissance de l'italien dans les siècles a été déterminée par le consensus des classes dirigeantes des différentes régions, et non par la force politique et militaire d'un conquérant. La littérature toscane, reçue avec admiration à Milan comme à Naples, à Turin comme à Venise, a été l'ambassadeur d'une conquête derrière laquelle il n'y avait pas (cas très rare) un état puissant, une armée.]

En bref, l'italien a progressé au fil du temps bien plus par la force de son prestige que par le prestige de sa force.

Conclusions

Les pressions croissantes de la mondialisation rendent souhaitable, aujourd'hui, une certaine forme de soutien aux langues qui sont confrontées à un processus d'affaiblissement progressif. Des langues nationales (telles que l'italien) ainsi que des langues historiquement minoritaires (telles que le français en Vallée d'Aoste) sont en crise, même si, pour l'instant, ce phénomène est partiel sinon potentiel.

Il faut protéger non seulement les langues historiquement minoritaires, comme le français dans les Alpes italiennes, mais aussi toutes les langues nationales qui font l'objet d'un processus de déclin semblable, à commencer par l'italien même, « langue-toit » qui remplit une fonction de protection sur les autres langues de la péninsule et sur les dialectes italo-romans.

Des mesures *ad hoc* seraient donc souhaitables pour soutenir l'utilisation de l'italien dans le domaine de la recherche, tout en gardant le cadre européen multilingue.

Quant aux minorités non-territoriales, telles que les Tsiganes et les migrants, à l'heure actuelle elles ne bénéficient d'aucune protection juridique, ce qui semble représenter un cas d'absence de normes applicables à une situation donnée. Bref, il s'agit d'une lacune du système légal, notamment en présence d'un phénomène de migration massive, comme dans la circonstance. Ce vide juridique déplace automatiquement la gestion des problèmes du juridique au social, quand ils ne trouvent aucune solution au niveau de la loi. Une action législative spécifique, par conséquent, semble indispensable.

Cela dit, chaque intervention devrait être fondée sur un principe universellement valable : celui selon lequel toutes les manifestations de la culture humaine, dans leur variété, doivent être préservées, respectées et cultivées librement. Pour que ce principe soit efficace, il est nécessaire qu'il soit décliné en une réalité concrète, par des moyens concrètement pensés. Dans cette optique, la protection de l'italien « langue-toit », comme du français en Vallée d'Aoste, ne peut pas être conçue comme une forme d'opposition *ope legis* contre les forces transcendantes, réelles ou présumées, de l'histoire.

La protection d'une langue devrait plutôt consister en un ensemble de bonnes pratiques, susceptibles d'être perçues comme l'expression d'un patrimoine pluriel, original, chargé de transmettre des valeurs irremplaçables et digne d'être transmis aux nouvelles générations.

Bibliographie

BARBÉ, C. 2003. *Identità e tri(multi)linguismo in Valle d'Aosta*, in AA. VV. *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue/Una Valle d'Aosta bilingue in un'Europa plurilingue*. Aosta: Fondation Emile Chanoux, p. 11 – 17.

CARLI, A. 2009. Per un aggiornamento del concetto di vitalità linguistica. In: « *Linguistica* », XLIX, Demetrio Skubic octogenario II, p. 27 – 39.

DARDANO, M. 2008. La lingua si difende da sé ? In: DARDANO, M., FRENGUELLI, G. *L'italiano di oggi. Fenomeni, problemi, prospettive*. Roma: Aracne, p. 11 – 14.

DE MAURO, T. 1973 [1963]. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.

DE MAURO, T. 1987. *L'Italia delle Italie*. Roma: Editori riuniti.

DE MAURO, T. 2010 [2004]. *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.

MARASCHIO, N. 2011. La madre-lingua. In: « *L'école valdôtaine* », 90, p. 27 – 29.

- MARAZZINI, C. 2003/2004. L'italiano nell'epoca della globalizzazione. In: «*Quaderns d'Italià*», 8/9, p. 155 – 166.
- MORGANA, S. 2009. *Breve storia della lingua italiana*. Roma: Carocci.
- ORIOLES, V. 2007. *Nuove minoranze. Come cambia lo spazio comunicativo*, in *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali. Atti del Convegno organizzato dall'Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia con il patrocinio dell'Università degli Studi di Trieste (Trieste 6 – 7 ottobre 2006), a cura di Elena Pistolesi*. Trieste: Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, p. 69 – 77.
- REPUBBLICA ITALIANA. Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche. In: «*Gazzetta Ufficiale*», n. 297 del 20 dicembre 1999. Disponibile sur: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/99482l.htm> [consulté le 09/05/2014].
- SENATO DELLA REPUBBLICA. *Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani. Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di rom, sinti e caminanti in Italia*. Approvata dalla Commissione il 9 febbraio 2011. Disponibile sur: <http://www.senato.it/documenti/repository/commissioni/dirittiumani16/RAPPORTO%20ROM%20.pdf> [consulté le 05/05/2014].
- SERIANNI, L. 2000. Lingua e dialetti italiani. In: *Enciclopedia italiana – VI Appendice*. Disponibile sur: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-e-dialetti-italiani_%28Enciclopedia-Italiana%29/ [consulté le 05/05/2014].
- TAGLIAVINI, C. 1982 [1949]. *Le origini delle lingue neolatine*, Bologna: Riccardo Pàtron.
- TOSO, F. 2008 a. Il brigasco e l'olivettese tra classificazione scientifica e manipolazioni politico-amministrative. In: «*Intemelion*», 14, pp. 103 – 134. Disponibile sur : <http://www.intemelion.it/toso-bri.pdf> [consulté le 02/10/2015].
- TOSO, F. 2008 b. *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologna: il Mulino.

Dr. Michele Paolini
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra románskych jazykov a literatúr
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: paolini@fedu.uniba.sk

DE LA POLITESSE LINGUISTIQUE

ŠTEFAN POVCHANIČ

Abstrakt

Autor chce v príspevku vysledovať morfo-syntaktické, lexikálne a najmä štylistické prostriedky, ktoré umožňujú tzv. „otvorenú komunikáciu“ partnerov v rovnomernom či asymetrickom vzťahu. Vychádza z poznania, že problematika zdvorilosti sa nelokalizuje do roviny informačného obsahu, ktorý chceme odoslať, ale do roviny vzťahu, ktorý treba regulovať.

Kľúčové slová: otvorená komunikácia, morfosyntax, zdvorilosť, etika a etiketa

Dans l'espace interlocutif, la *politesse linguistique* joue un rôle fondamental dans la régulation des interactions verbales. Nous épousons l'avis de C. Kerbrat-Orecioni (1992) selon laquelle « *la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre, mais au niveau de la relation qu'il s'agit de réguler.* »

Dans cette perspective, nous allons passer en revue les moyens linguistiques susceptibles d'assumer le rôle d'adoucisateurs :

1. CONDITIONNEL DE POLITESSE

Le moyen le plus courant de la politesse linguistique qui permet d'atténuer la force d'une demande de service, d'un conseil ou d'une suggestion ainsi que l'expression d'une volonté. Il s'emploie fréquemment avec les verbes : *aimer, avoir, désirer, être, pouvoir, préférer, souhaiter, vouloir* : *Pouvez-vous me dire où se trouve le bureau du directeur? Pourriez-vous me dire où se trouve le bureau du directeur, s'il Vous plaît ?*

2. LA FORMULE DE POLITESSE « S'IL VOUS PLAÎT »

Les formules de politesse et de convenance peuvent s'user. Ainsi, la formule de politesse « *s'il vous plaît* », très expressive à l'origine, ne suffit plus pour exprimer une politesse renforcée. Par exemple : « *Passez-moi le pain, s'il vous plaît !* »

La formule *s'il vous plaît* n'est plus suffisante pour atténuer l'ordre qu'exprime l'impératif de la première partie de la phrase. On dira plutôt : « *Voudriez-vous me passer le pain, s'il Vous plaît ?* » « *Auriez-vous la bonté (l'amabilité) de me passer...* »

3. L'ATTENUATION SOUS FORME DE L'EUPHEMISME

L'**euphémisme** est une figure de style qui consiste à atténuer l'expression de certaines idées ou de certains faits. Au cours d'un entretien personnel ou professionnel, sous l'action de l'ajustement permanent des deux partenaires, on se voit souvent obligé d'**atténuer** ses propos. **On parle d'un référent désagréable sans utiliser les termes exacts.**

a) Il y a, d'une part, des « euphémismes de bienséance » qui sont dus aux convenances : *être en espérance, prendre de l'âge, il nous a quitté, votre conduite laisse à désirer, séniors, troisième âge, quartiers défavorisés* etc.

b) Mais les types les plus caractéristiques de l'atténuation se trouvent dans des situations de communication qui menacent de saper l'entente des sujets parlants (*jugements portés sur les autres, désaccords, malentendus*, etc.)

Soit le thème: „*Je ne crois pas ce que vous dites!*“

Pour exprimer cette idée, l'atténuation aurait recours aux répliques telles que

expressions directes

En êtes-vous sûr?

En êtes-vous bien sûr ?

Vous croyez?

Vous trouvez?

Permettez-moi d'en douter.

Je suis désolé, mais...

expressions indirectes – fr spontané

À vrai dire...

Ma foi, vous savez...

Eh bien, moi...

4. L'ATTENUATION SOUS FORME DE LA LITOTE

Tandis que *l'euphémisme* affaiblit une idée désagréable pour la rendre plus digeste, *la litote* cherche au contraire à la faire jaillir dans toute sa force, mais en la laissant deviner à travers son déguisement. Il s'agit là d'une « fausse atténuation. »

Exemples :

Vous n'êtes pas absolument sans savoir

Elle n'est pas mauvaise, cette tarte ! (= Elle est bonne / très bonne.)

Pas mal, cette tarte ! C'est pas mal ! (C'est bien fait.)

„*Va, je ne te hais point, c'est toi que j'aime*“ (Corneille : Le Cid)

J'avoue, j'ai pris un peu de vin. (On déguise la quantité de vin consommé)

Pourriez-vous m'accorder une petite minute? (On déguise la durée du dérangement)

Ce n'est pas tout à fait stupide, ce que vous dites là. (Votre réflexion est intelligente.)

5. L'ATTENUATION ET LA DISLOCATION DE LA PHRASE

Le souci de ne pas froisser l'interlocuteur (ou de le « ménager ») se traduit souvent à l'aide de la **dislocation** de la phrase. Le procédé est caractéristique du langage parlé : « *Je ne sais pas si vous avez raison de vouloir partir.* » « *Vous voulez partir... est-ce bien raisonnable ? Voilà... à vrai dire... moi, je me demande un peu...* »

6. POUR UNE CONVERSATION OUVERTE !

L'atténuation de l'expression de la pensée aide, souvent, à conserver la conversation ouverte ! Celle-ci est le moyen capital de ce qu'on appelle « la communication non-violente ».

Exemple : Deux amis se sont donnés un rendez-vous. Le premier est arrivé quelques minutes avant l'heure du rendez-vous tandis que l'autre arrive en retard.

Réactions possibles (On passe souvent de l'atténuation à l'hyperbole)

Tu n'es pas tout à fait exact ! Tu n'es pas exact ! Tu viens tard... Tu viens bien tard ! Comme tu viens tard !

Réaction habituelle :

- Non, mais tu as vu à quelle heure tu arrives ? Tu aurais pu me prévenir, au moins !

Des réactions de cette nature ne laissent que **peu d'ouvertures**. Donc, il faut chercher des alternatives possibles :

Réaction recommandée :

« *Tu sais, ce n'est pas tellement agréable d'attendre comme ça ... Je suppose que tu avais un contretemps, mais avoue que j'aurais pu faire usage plus sensé de mon temps... La prochaine fois, veux-tu prendre ton portable pour m'avertir que tu seras en retard ?* »

Le reproche est prononcé, mais le locuteur, tout en le pardonnant, essaie de faire ressentir au fautif le problème qu'il avait à assumer et lui demande gentiment un changement de comportement. Le conflit est résolu à l'amiable.

En examinant le texte ci-dessus, on se rend compte que la notion de politesse n'est pas, dans ce cas-ci, réduite aux « formules de politesse » traditionnelles. On l'entend au sens plus large, recouvrant tous les aspects du discours. Ceux-ci sont régis par des règles dont la fonction principale est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle.

Note : Elena.Melušová, dans son article *La typologie des situations et les phrases équivalentes en diplomatie* (Melušová, 2012), présente des situations qui puissent se produire dans les milieux diplomatiques et qui correspondent parfaitement aux situations de la vie quotidienne. Elle y propose les expressions d'atténuation qui ont pour but de créer et maintenir un climat harmonieux et de normaliser les relations ainsi que d'éviter les conflits, par exemple :

« *Les problèmes qui nous divisent ne doivent pas porter atteinte au climat de cette rencontre...* » « *Nous traversons une crise, j'en suis conscient, mais cela ne doit pas nous faire oublier tout ce qui nous unit...* »

Elle enregistre bien des cas où l'on se voit obligé de minimiser les paroles qui ont été prononcées
« *Mes paroles ont dépassé ma pensée...* » « *Il s'agit d'un malentendu, je n'ai jamais voulu dire que...* » « *J'étais en colère, je me suis laissé entraîner, je ne pensais pas ce que j'ai dit...* »

ou, dans le cas échéant, de proposer une pause : « *Je crois qu'à ce stade une pause est nécessaire* » « *Il vaut mieux arrêter, interrompre cet entretien* »

Elle recommande aussi de rassurer les partenaires

« *Ces déclarations n'ont rien d'inquiétant !* »

et, notamment, de *montrer le souci qu'on a pour les intérêts des autres* : « *Nous avons à cœur de sauver la forêt ...* »

« *Nous mettons beaucoup d'espoir dans le développement de cette coopération économique.* »

7. POLITESSE POSITIVE, POLITESSE NEGATIVE

La politesse linguistique peut revêtir plusieurs formes :

a) *politesse positive*

Les formules de politesse positive se prêtent bien à la **formulation intensive**. On dira volontiers « *merci mille fois* », mais jamais « *merci un peu* ». Les locuteurs ont tendance à adoucir la formulation des actes menaçants et à renforcer celle des actes valorisants.

La politesse positive tend à litotiser les énoncés impolis : « *C'est un petit peu salé pour mon goût.* » et à hyperboliser les énoncés polis : « *Je suis plus que de votre avis !* » « *Il se mettrait en quatre pour vous rendre service* »

b) *politesse négative*

Il convient d'éviter de composer un tel acte communicatif qui risquerait de saper l'harmonie d'une communication interpersonnelle (le message contenant des critiques, des reproches, etc.). Si, néanmoins, le locuteur envisage d'émettre un message de nature négative, la politesse l'oblige de l'atténuer, en recourant aux procédés dits *les adoucisseurs*.

8. LES ADOUCISSEURS DE NATURE VERBALE :

- formulation indirecte : *Il y a un courant d'air ici.* vs *Ferme la porte !*
- substitution modale : *Pourrais-tu fermer la porte, s'il te plaît ?* vs *Ferme la porte !*
- substitution temporelle : *Je venais vous demander si...* vs *Je viens vous demander...*
- substitution personnelle : *On ne fume pas ici !* vs *Ne fumez pas ici !*
- substitution énonciatrice : *Les devoirs n'ont pas été remis !* vs *Vous n'avez pas remis vos devoirs !*
- pronoms de politesse : *Nous allons ouvrir la bouche...* vs *Ouvre (ouvrez) la bouche !*
- euphémisme et litotes : *C'est pas très sympa, ce que tu viens de faire* vs *C'est mauvais...*
- répétition : *C'est pas joli, joli, ce que tu viens de dire* vs *c'est moche...*

9. ADOUCISSEUR EN FORME DE TROPE COMMUNICATIONNEL

Ce procédé consiste à feindre d'adresser un énoncé menaçant à quelqu'un d'autre que celui auquel on le destine véritablement. Je l'ai trouvé dans le film *La femme du boulanger* de Marcel Pagnol.

Le pauvre boulanger trompé, dont la femme s'est enfuie avec un berger italien, arrête de travailler et le village entier manque de pain. Au bout de quelques jours, cela devient une catastrophe. Le maire du village intervient, à plusieurs reprises, auprès du boulanger qui continue à s'obstiner. Alors, les villageois organisent une expédition, trouvent l'infidèle et l'amènent au village. Au moment où la femme est de retour au foyer et se met à ses travaux comme si de rien n'était, le boulanger commence à faire des reproches à la chatte qui s'est égarée, elle aussi, et qui réapparaît au même moment que sa maîtresse... « *Oh, l'infidèle, tu a quitté ton maître pour un quelconque...* »

BIBLIOGRAPHIE

KERBRAT-ORECCIONI, C. 1992. *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin, t. II, p. 159

POVCHANIČ, Š. 2014. *Stylistique pratique. Stylistique en communication*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 18 – 25.

MELUSOVA, E. 2012. La typologie des situations et les phrases équivalentes en diplomatie. In : *IANUA AD LINGUAS HOMINESQUE RESERATA. La porte des langues s'ouvre aux hommes*. Paris: INALCO, p. 91 – 103.

Kontakt

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email : spovchanic@gmail.com

DIPLOMATIC NOTES AND THEIR LINGUISTIC CHARACTERISTICS

JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je charakterizovať diplomatické nóty a iné oznámenia používané v diplomatickej praxi z jazykového hľadiska a taktiež z hľadiska obsahového, žánrového a formálneho. Verbálna a formálna (osobná) nóta ako najčastejšie používané formy externej diplomatickej korešpondencie sú opísané podrobnejšie. Autorka v krátkosti charakterizuje diplomatické nóty aj z lingvistického hľadiska a uvádza niekoľko príkladov ustálených slovných spojení typických pre verbálne nóty v angličtine s cieľom poukázať na osobitosti diplomatického jazyka.

Kľúčové slová: diplomatické nóty, verbálna nóta, osobná nóta, diplomatický jazyk, lexika

Abstract

The aim of the paper is to characterize diplomatic notes and other notifications used in diplomatic practice from the viewpoint of their linguistic features as well as their content, genre and form. Verbal and formal (personal) notes as the most common forms of external diplomatic correspondence are described in detail. The author of the article gives a few English phrases of courtesy and compliments, typical for verbal notes, with the aim to demonstrate the specific features of diplomatic language.

Keywords: diplomatic notes, verbal note, formal (personal) note, diplomatic language, lexis

Introduction

The written form of communication, or communication through the written text in diplomatic practice, as it is generally known, very often uses and in many cases gives priority to so called notification, that is usually used to confirm previous information provided orally. A written form of communication in diplomacy is the diplomatic correspondence, or, it is in fact a summary of documents exchanged between institutions and persons representing the subjects of international law (in particular, the authorities of the states, parliamentary representatives or representatives of the international organizations, diplomatic officials), which, depending on the communicating entities, might be divided into: **external correspondence** (correspondence between institutions and individuals of at least two states, or the state and international organizations) and **internal correspondence** (correspondence between the internal and external bodies for the foreign relations of one state).

In this article we focus on external diplomatic correspondence that consists of a wide range of official documents of the diplomatic mission to communicate with the institutions in their own countries, or with the institutions in the host state. In the center of our attention are, in particular, diplomatic notes and other notifications, i. e. documents used for the communication between the competent institutions representing individual states or institutions of the host country to communicate with the embassies.

Diplomatic notes as the most common forms of diplomatic communication

The most typical example of diplomatic correspondence are diplomatic notes. In diplomatic practice, most commonly used forms of written communication are formal (personal) notes, verbal notes, collective notes, identical notes, circular notes and other notifications (e. g. aide-mémoire, a memorandum, bout de papier, non-paper, a personal letter, the exequatur and others). Documents of external diplomatic correspondence are subjects for a thorough investigation of the receiving party, both from the viewpoint of its content as well as protocol, with possible consequences in their bilateral relations or even in international relations in general. In preparing these documents established forms generally accepted in international contacts as well as certain formulations are applied. From the technical requirements the proper adjustment of the documents is expected, texts without grammatical and stylistic errors. The documents are written on high-quality paper.

Diplomatic notes and other forms of diplomatic correspondence may be refused or returned on the part of the addressee. Such a procedure is usually applied if the diplomatic notes do not have a prescribed form, or, if they have offensive content. A form of non-acceptance of the official correspondence is referred to as „fin de non recevoir“ (missed). These documents may be returned or rejected even after their acceptance and completion. The reasons for the return or the refusal of the diplomatic notes shall be communicated as a rule personally with the Head of the diplomatic mission, who is for these reasons invited to the Ministry of Foreign Affairs of the host State.

Formal (personal) note is the official written notification in the form of a letter. It is used in mutual contacts between the heads of the diplomatic missions to each other, between the head of the diplomatic mission and the representatives of the receiving state (e. g. the Head of State or Minister for Foreign Affairs), or between the Ministers of Foreign Affairs. It is usually sent in serious cases and is always addressed to the person and not the institution. The frequency of the use of formal (personal) note varies, depending on the tradition of the country concerned. It can contain very important information, but also the less important information of the official nature, for example the notice of presenting credentials of the Ambassador to the President of the Republic, or the notice of termination of an Ambassador's mission in the country, etc.

A personal note is formal, official, which is different from a personal, informal letter. And, in particular, it is written in the first person on a sender's official paper and in the end it is personally signed by a sender. It also has the appropriate salutation. The certain "solemn" character a personal note has in addition to the content itself is supported by the particular form of salutation used depending on the person to whom it is addressed to and, in particular, the functions carried out by the customs of the country in which a diplomatic agent carries on his diplomatic mission. At the beginning of the text of the personal note in case of addressing the President of the Republic the following salutations in English, Russian and Slovak are used: *Your Excellency*, *Ваше Превосходительство* *Vážený pán prezident*, *Excelencia* or *Vaša Excelencia*. In case of Ministers for Foreign Affairs the following salutations are commonly used: *Excellency*, *Dear Mr. Foreign Minister*, *Уважаемый Господин Министр*, or, *Ваше Превосходительство*, *Vážený pán minister*, *Excelencia*. If a personal note is sent to Ambassadors *Excellency*, *Ваше Превосходительство*, *Excelencia* as official salutations are used.

In the end of the text a personal note contains courtesy of compliments, so called „courtoise“, i. e. cliché by which the sender completes the note, for example in English – *I avail myself of this opportunity to renew to Your Excellency the assurance of my highest consideration*. Or – *Please accept, Sir, the assurance of my highest consideration*. In Russian – *Пользуюсь этим случаем, чтобы выразить Вашему Превосходительству уверения в своём высоком уважении*. In Slovak – *Prijmite, prosím, Vaša Excelencia, prejav mojej hlbokoj úcty*.

Verbal note (or verbal diplomatic note) is the traditional and most widely used form of a typical verbal diplomatic correspondence between the two institutions, e. g. between the diplomatic missions, the diplomatic mission and the Ministry of Foreign Affairs of the host country, and vice versa. Verbal notes are in fact notifications which, in general, inform diplomatic partners about the normal, routine agenda of the diplomatic institution, e. g. it may be a notice about a temporary leaving the country by the Head of the diplomatic mission or the information about the date of his return. A verbal note is sent to the Ministry of Foreign Affairs of the receiving state, with an indication of the absence of the head of the diplomatic mission and at the same time with the information concerning a person in the position of *chargé d'affaires*, who will be the temporary head of mission (*chargé d'affaires ad interim*). The Ministry of Foreign Affairs does not respond to this note and automatically recognizes the *chargé d'affaires* a. i. in his office. However, the verbal note can be also used in verbal communication of the diplomatic protests, i. e. expressions of disagreement with the decision, attitude or action of another state.

Verbal notes are written documents that are characterized by the following traits: they are presented on „note“ paper (i. e. white quality paper with the embossed coat of arms of the state as well as the name of the sending institution), they are written in the third person. Each verbal note has a number on the left upper edge, the date when it is sent and an addressee (the name of the institution, only the name – without the full address). It is equipped with a round stamp and the paraph, which is placed after the last word of the note or directly onto the stamp. The verbal note does not include any salutation and is not signed, at the beginning and the end of the text phrases of courtesy and compliments are used.

Linguistic characteristics of diplomatic notes

Diplomatic language, as the subject of scientific research, combines a number of scientific disciplines – linguistics in the broadest sense (and within its framework political linguistics as a new dynamic subdiscipline), diplomacy, communication theory, rhetoric, sociology, sociolinguistics, history and logic. This means that the diplomatic language, or the language of international relations experts (the term is preferred by some scholars in the Russian Federation), can serve as an object of research of scholars from various areas, but primarily these are linguists, political scientists and diplomats as well as specialists in the field of communication, including intercultural communication. „*Diplomatic communication plays an essential role in shaping messages targeted at maximizing the desired impact and minimizing undesired collateral effects*“ (1, 2009, p. 39).

O. A. Vdovina from MGIMO (Moscow) writes that „*the touch of the political systems of countries throughout the world requires clarification of terms, national and international concepts, that, of course, is the crucial problem of the present stage in the development of international relations. Accordingly, the study of EIRS (English for International Relations Students) as part of LSAP (Language for Specific Academic Purposes) includes the analysis of language structures, the study of lexical-phraseological composition, grammar and style of scientific texts on international relations*“ (2, 2010, pp. 236 – 237).

Some scholars emphasize that it is a language that is characterized by certain expressions and phrases that make up the diplomatic vocabulary (for example A. P. Minyar-Beloručeva and O. A. Vdovina from Russia, Ľ. Tóth, P. Rusiňák, P. Vršanský from Slovakia).

And thus, linguistic characteristics of external diplomatic correspondence texts can be divided into three basic areas – the analyses in the lexico-semantic field, in the field of grammar and style.

Texts in the field of diplomacy in general, as well as diplomatic notes in particular, reflect the fact that diplomacy is an instrument of foreign policy subjects of international law, i. e. states. The lexico-semantic analyses of diplomatic notes prove the above-mentioned fact. In addition to the general vocabulary most frequently used professional words, terms are words and phrases associated with foreign-policy activities of the state, e. g. *world policy, international relations, bilateral and multilateral relations*. In English diplomatic notes (formal, verbal or circular) we could identify the following most frequently used nouns: *compliment, honour, invitation, introduction, notice, section, event, description, spouse, partner, person, guest, reason, attendance, arrival, membership, participation, association, relation, cooperation, dialogue, stability, effort* etc. The most commonly used verbs are for example these ones: *to present, to inform, to announce, to be, to have, to invite, to submit, to encourage, to respect, to assure, to expect, to discuss, to use, to emphasize, to cancel, to avoid, to aim, to attempt, to contribute, to create, to declare, to promote, to protect, to reach, to support, to suggest* etc.

The above-mentioned examples of nouns and verbs belong to collocations structured V + N (verbum + nomen), e. g. *to present compliments, to have honour (to accept the invitation), to draw one's attention, to discuss the issue*, that are typical for verbal notes.

The other group of terms can serve as an example of such expressions that reflect the development of international relations as the system and the functioning of diplomatic relations, e. g. *sovereign nation state, territorial integrity, independent nation, international relations, foreign affairs, alliance, to enter into an alliance, negotiations, talks, peaceful means, cold war, solidarity, globalization, maintenance of international peace and security, credentials, Letters of Credence, present credentials, recall an envoy, recredentials, verbal note, ambassadors, an Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary, High Commissioner, Apostolic Nuncio, envoys, chargé d'affaires en pied (en titre), chargé d'affaires ad interim, attaché, minister-counsellor, counsellor, diplomatic mission, diplomatic protocol, diplomatic list, to be accredited, consular officer, Consulate General* etc.

Many scholars assume that the diplomatic language is special in terms that it can cultivate good international relations. For example a Brazilian linguist F. G. Matos based his claim on the role of the diplomatic language on the theory of positivism in diplomacy, i. e. the understanding of the diplomatic language from a positive point of view and he characterized it as „*a defender of peace and the management of conflicts between nations peacefully*“ (3, 2004, p. 283). Sir Nicolson also describes the diplomatic language as *a language of courtesy* (4, 1977, p. 57). It is possible to add that this view is shared by many scientists and politicians. It is the truth – the main role of diplomacy is to solve tensions and conflicts among states peacefully and through negotiations.

The use of phrases of courtesy and compliments at the beginning and at the end of the texts of diplomatic notes might serve as the example of such positivism in diplomatic relations. They reflect efforts to cultivate and maintain friendly relations between subjects of international law. Following phrases (cliché) at the beginning of the verbal note are used very often: *The Embassy of the Slovak Republic in London presents its compliments to the Protocol Directorate of the Foreign and Commonwealth Office and has the honour to inform that...* At the end of the verbal note: *The Embassy of the Slovak Republic avails itself of this opportunity to renew to the Protocol Directorate of the Foreign and Commonwealth Office the assurances of its highest consideration...*

As for grammar analyses of the diplomatic notes it is possible to assume that there are no specific features concerning the diplomatic language. In most cases of verbal notes diplomatic English as part of standard English has the same linguistic features as general English, however, minimizing of the use of tenses is evident. Verb is mostly used in present simple or present continuous tense, e. g. *XY presents..., has the honour..., intends..., avails..., sends..., pays an appropriate attention..., permits..., does not plan..., has no objection..., holds the position...* etc. With regard to the information that is sent to diplomatic partners past tense as well as present perfect tense are used very frequently, e. g. *XY informed..., served..., dedicated..., contributed to..., resulted... has informed..., have asked..., have incurred..., have sent..., has resulted...* etc.

Polite and impersonal expressions are typical features of external diplomatic correspondence. The passive voice, past participle, gerund serve as linguistic tools used to express ideas politely and impersonally. Forms of past participles are most often used in present, past, present perfect, future tenses, very often in their simple form, e. g. *is convinced..., is enclosed..., is extended..., is given..., is applied to..., is suggested..., are imposed..., are returned..., has been sent..., has been provided by..., was sent..., were satisfied..., will be considered..., will be analyzed..., will be held...* etc.

Summary

A diplomatic language is a specific professional language. It is necessary for diplomats to master and understand it. A word, written or spoken, is a diplomat's only weapon. The written form of diplomatic

communication, or communication through the written text in diplomatic practice, is very common, very often used and very important. By means of the written texts diplomatic relations might be cultivated, or, on the other hand, undermined, if carried out inappropriately. A written form of communication in diplomacy is the diplomatic correspondence, or, it is in fact a summary of documents exchanged between institutions and persons representing the subjects of international law. Diplomatic notes, especially verbal as well as personal (formal) notes, belong to the most common forms of written diplomatic communication. Their linguistic characteristics can be divided into three basic areas – the analyses in the lexico-semantic field, in the field of grammar and style.

Cited sources of information

1. VDOVINA, O. A. 2009. Multipolarity of the world and of the language of diplomatic communication. In: *Vestnik Južno-uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika, Vypusk 8, No 2 (135) 2009, pp. 39 – 47. ISSN 1991-9751.*
2. ВДОВИНА О. А. 2010. Языковая специфика научного текста по международным отношениям / О.А. Вдовина // In: *Вестник МГИМО, 2010. №5(14), с. 236 – 237.*
3. MATOS, F. G. 2004. *Applying the Pedagogy of Positiveness to Diplomatic Communication.* Paper presented at the Second International Conference on Intercultural Communication and Diplomacy, Malta, 13-15 February 2004. [cit 2009-11-12] p. 283. Available: [www.humiliationstudies.org/documents/Matos Diplomatic Communication.pdf](http://www.humiliationstudies.org/documents/Matos_Diplomatic_Communication.pdf)
4. NICOLSON, H. 1977. *The Evolution of Diplomatic Method.* Londýn: Constable&Company, Ltd., 1954; reprinted by Greenwood Press in 1977, Westport, Connecticut, p. 57. ISBN 0-8371-9428-8.

Sources of information

- МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВА, А. П., ВДОВИНА, О. А. 2008. *Функционально-стилистические особенности научного текста по международным отношениям : научная монография.* Москва: Издательство «Флинта»/«Наука». 160 с. ISBN 978-5-9765-0309-0/ISBN 978-5-02-034645-1.
- RUSIŇÁK, P. et al. 2012. *Diplomacia – úvod do štúdia.* 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. 434 s. ISBN 978-80-225-3480-2.
- RUSIŇÁK, P. et al. 2010. *Rokovania v diplomatickej praxi. Vybrané kapitoly.* Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. 272 s. ISBN 978-80-225-3030-9.
- TÓTH, L. et al. 2008. *Úvod do diplomacie.* Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm. 199 s. ISBN 978-80-225-2683-8.
- VRŠANSKÝ, P. 2004. *Základy diplomatickej komunikácie.* Bratislava: IURA EDITION. 150 s. ISBN 80-8078-015-3.

Kontakt

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

**THE COMMUNICATION FEATURES OF SMALL ENTERPRISES
IN CASE OF AUSTRO-HUNGARIAN BUSINESS NEGOTIATIONS***JÚLIA SZŐKE***Abstract**

The purpose of the paper is to introduce the findings of a quantitative research carried out to identify the communication features of Hungarian small enterprises from the West-Transdanubia Region in case of international business negotiations with Austrian partners. First, the paper overviews the literature on communication, then it presents the aims, methods and findings of the research. The paper concludes that the communication of the analysed Hungarian small enterprises is low-context, so it is rich in verbal information but unemotional at the same time.

Keywords: *communication, business negotiations, small enterprise*

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť výsledky kvantitatívneho výskumu, ktorý sa uskutočnil s zámerom identifikovať typické prvky komunikácie malých podnikov západného zadunajskom regiónu pri medzinárodných obchodných rokovaniach s rakúskymi partnermi. Príspevok začína prehľadom literatúry o komunikácii, a potom predstavuje ciele, metódy a výsledky výskumu. Záverom príspevku je, že komunikácia maďarských malých podnikov má malý kontext, teda je bohatá na verbálne informácie ale zároveň chudobná na emócie.

Kľúčové slová: *komunikácia, obchodné rokovania, malé podniky*

Introduction

Nowadays communication science is one of the most 'popular' disciplines of social sciences in western countries and in Hungary too. As a consequence of this, several studies deal with communication and its characteristics in organisational, corporate and individual level as well. In Hungary the main focus of researching corporate/organisational communication is put on intern and/or extern communication (e.g. Konczosné Szombathelyi et al., 2015; Ablonczyné Mihályka, 2013; Borgulya, 2013). Recent years, however, have seen increasing research interest in the effect of communication on business performance and cooperation (e.g. Ablonczyné Mihályka, 2014; Tompos, 2014; Garai and Nádaí, 2015), especially in the context of business negotiations (e.g. Ablonczyné Mihályka and Tompos, 2014; Tompos and Ablonczyné Mihályka, 2014). Nevertheless, mainly big and/or multinational companies can be found in the centre of these pieces of research, therefore researching the communication features of small enterprises is considered to be a novel research direction.

Based on the above, the purpose of the present paper is to introduce the communication features of small enterprises from the West-Transdanubia Region of Hungary during international business negotiations with the representatives of companies from a neighbouring country, Austria.

The Theory of Communication Research

The modern phase of researching communication began in the 1930s and 1940s, when the different manifestations of behaviour were first analysed and interpreted from the viewpoint of communication (Buda, 1986). This coincided with the spread of cultural anthropology in the United States, which meant the comparison of diverse cultures from the viewpoint of behaviour and personality. These comparative studies necessarily dealt with communication due to language barriers and the differences in gestures and mimicry (Buda, 1986). Consequently, these pieces of research took both the verbal and nonverbal forms (e.g. gestures, body language, and mimicry) of communication into consideration. The latter is of special importance as the significance of nonverbal communication and its communicative role were not recognised for a while despite nonverbal messages (e.g. smile, look) play important role in displaying emotions and in personal relations as well.

As a consequence of the above, the analysis of communication features has played a prominent role during the comparison of different cultures' characteristics since the second half of the 20th century. The communication patterns of different cultures can be analysed from several viewpoints. The present paper analyses communication features based on some culture dimensions of two noted researchers of culture, Edward T. Hall (1976) and Fons Trompenaars (1995). According to Hall (1976) the diverse context system explains the differences in verbal and nonverbal communication of cultures. Context, according to him, is related to the background information and the

surrounding circumstances in which communication or an action takes place (Hall, 1976). In other words, context is a shared system of codes which enables the representatives of the same culture to understand each other in a faster and more effective way only by referring to some things and correlations and not mentioning them. The misconstruction of the context may take place among the representatives of the same culture, but it is more common during the communication of people with different cultural backgrounds as the partners may have different context. Based on these, Hall (1976) made a distinction between high-context and low-context cultures. High-context communication is one in which most of the information is already coded in the person, while very little is in the explicit part of the message. Therefore, in high-context cultures the speaker usually assumes that the listener knows everything, so the listener often needs to ‘read between the lines’ (Hall, 1976). In contrast, in case of low-context communication most of the information is in the transmitted part of the message, while very little is in the context. The reason for this is that the speaker assumes that the listener knows nothing and needs detailed background information (Hall, 1976). Besides communication styles, there are some other characteristics of both high-context and low-context cultures (Table 1).

Table 1 The features of high- vs. low-context cultures (Hall, 1976)

High-context culture	Low-context culture
fast and economic communication	low and straightforward communication
much nonverbal coding	verbalised details
mainly verbal agreements	mainly written agreements
high commitment	low commitment
tasks are less important	tasks are more important
strong bonds between people	fragile bonds between people
long-term relationships	short-term relations
distinct in-groups and out-groups	flexible in-groups and out-groups
reserved reactions	outward reactions
open and flexible time	highly organised time

Trompenaars (1995) dealt only with nonverbal communication when he analysed the displaying or hiding of emotions during the business interactions of representatives with different cultural backgrounds. Based on this, he distinguished affective cultures from neutral cultures. Representatives of neutral cultures laconically tell the facts without displaying their emotions during communication. Thus inter alia they control their anger, but showing joy and satisfaction is also disapproved. On the contrary, in affective cultures gesticulation, mimicry, and displaying emotions play important role. Consequently, representatives of affective cultures can establish deep and honest relations with each other (Trompenaars, 1995).

Research Aim and Methodology

The present paper illustrates a part of a research dealing with the cross-border business relations of Hungarian small- and medium-sized enterprises with Austrian partners. The part of the research to be presented in the paper examines the communication features of the analysed Hungarian small enterprises during Austro-Hungarian business interactions. Therefore the purpose of the paper is to introduce the verbal and nonverbal communication features of the analysed small enterprises in case of business negotiations with Austrian partners. The paper illustrates these communication features by the help of the above-mentioned cultural dimensions of Hall (1976) and Trompenaars (1995).

The research was conducted among those small- and medium-sized enterprises that operate in the West-Transdanubia Region of Hungary (which is the border region with Austria) and that have business relations with partners from Austria. Both small- and medium-sized enterprises were determined based only on the number of their employees. However, due to the aim of the present paper, the findings regarding only small enterprises (having 10-49 employees) are going to be illustrated.

Data were collected by means of an online, self-administered questionnaire in the first phase of the research. In the second phase of the research structured interviews were conducted, but the present paper only discusses the results of the quantitative phase. The questionnaire contained 16 attitude-statements to measure the business culture of the analysed enterprises by the help of a 7-point Likert-type scale, where 7 meant ‘absolutely agree’ and 1 meant ‘absolutely disagree’. From these 16 statements four were related to communication: two statements referred to the high- vs. low-context dimension of Hall (1976) and the other two referred to the neutral vs. affective dimension of Trompenaars (1995). The dimension of Hall (1976) examines the features of both verbal and nonverbal communication, whereas the dimension of Trompenaars (1995) analyses only those of nonverbal communication.

During sampling the so-called snowball method was used, thus the initial group of respondents was sought from the author's own network, then other respondents were 'snowballed' by participants forwarding the link of the questionnaire to acquaintances. This method lacks representativeness, but is accepted in studies where the aim is to gain rich data (Babbie, 2010). As a result of this method, altogether 102 questionnaires were filled in by representatives of small enterprises.

Findings

As it was mentioned above, two attitude-statements referred to the high- vs. low-context dimension of Hall (1976). Higher values refer to low-context communication in case of both attitude-statements, while lower values refer to high-context communication.

With the first statement from these two – *I like if the negotiation takes place based on a precise agenda* – 31 respondents from 102 absolutely agree, while the number of those agreeing to some extent is 47. The number of those respondents who disagree to some extent is 12, and also 12 representatives of small enterprises agree partly with this statement. Thus, altogether 77% of the respondents agree with this attitude-statement to some extent, which means that the analysed small enterprises can be characterised by low-context communication based on this statement.

Nevertheless, the answers given to the other attitude-statement referring to the context of communication should be examined as well to gain a better picture regarding the communication style of the analysed small enterprises and their representatives. The vast majority of the respondents (85%) agree with the second statement – *I prefer written agreements to oral ones* –, while there are 10 respondents who only agree partly with it. The rate of those disagreeing with the statement is minimal (5%).

Having evaluated the answers given to these two attitude-statements, it can be stated that the communication of the analysed Hungarian small enterprises is clearly low-context during business negotiations with Austrian partners. This is indicated by the fact that they prefer written agreements and highly organised time.

The other two attitude-statements examine the features of nonverbal communication and are based on the neutral vs. affective dimension of Trompenaars (1995). The first statement from these two indicates the own communication features of the enterprise, whereas the second one points out the communication required from the Austrian partner. In case of the first statement higher values refer to neutrality, while in case of the second one, lower values refer to neutrality.

Answering to the first statement – *I typically don't show my emotions during negotiation either they are positive or negative* – 51% of the respondents agree to some extent. On the contrary, 17% of them disagree, but to different extents. Almost one third (32%) is the ratio of those who partly agree with the statement. It follows that the nonverbal communication of the examined Hungarian small enterprises is rather neutral during Austro-Hungarian business negotiations.

In answer to the second statement regarding nonverbal communication – *I prefer if I can know my partner's feelings from his/her behaviour* – the following trend has been identified: 82 respondents agree to some extent, 7 respondents disagree to some extent, while 13 respondents partly agree with it. All these show that Hungarian small enterprises' representatives prefer if their Austrian partners display their emotions during negotiations, therefore affective behaviour is more appreciated than neutral one. This can be understood if they want to gain advantage by learning from the partners' nonverbal communication.

Conclusion

The paper illustrated the communication features of Hungarian small enterprises from West-Transdanubia Region during business negotiations with Austrian partners by presenting some findings of a quantitative research. The paper introduced the communication features of the analysed small enterprises from the viewpoint of both verbal and nonverbal communication. To show the characteristics some cultural dimensions of Hall (1976) and Trompenaars (1995) were used.

Based on the answers given to the statements in connection with the dimension of Hall (1976), which examined both verbal and nonverbal communication, it can be stated that the analysed Hungarian small enterprises are clearly characterised by low-context communication. This is proved by the fact that they prefer written agreements and a precise agenda during negotiations, thus they like if (almost) everything is verbalised, and these specialties, i.e. rich verbal communication and the lack of nonverbal one are the features of low-context communication. This latter characteristic could be observed in the communication of the analysed small enterprises by the help of the neutral vs. affective cultural dimension of Trompenaars (1995) as well. Regarding this dimension the findings show that the use of nonverbal communication means, i.e. the displaying of emotions is not common during Austro-Hungarian business negotiations. However, the results also reveal that the analysed small enterprises require rich nonverbal communication from their Austrian partners probably to gain better negotiating position.

To sum up the research findings, it can be stated that the communication of the analysed Hungarian small enterprises during Austro-Hungarian business negotiations is rich in information, but lacks emotions and nonverbal communication in general.

References

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. 2014. When in Rome Do as the Romans Do: Is It a Reality of Business Life? In: *ROTSCHEDL, J., CERMAKOVA, K. (Eds.) Proceedings of the 14th International Conference*. Prague: International Institute of Social and Economic Sciences, pp. 1-9. Available: <http://www.iises.net/proceedings/14th-international-academic-conference-malta/table-of-content>
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. 2013. Language, culture and communication in organisations. In: *ANTONCIC, B. (Ed.) ABSRC 2013*. Ljubljana: Gea College Faculty of Entrepreneurship, Paper 56, p. 10.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. 2014. Culture-Related Aspects of Business and Corporate Communication. In: *ADAMCOVÁ, L. (Ed.) Cudzie jazyky v premenách casu IV. Recenzovany zbornik príspevkov z mezinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, pp. 205 – 210.
- BABBIE, E. R. 2010. *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.
- BORGULYA, Á. 2013. A vállalati kommunikáció értelmezése és kutatása. [The interpretation and research of corporate communication]. *TÉR-GAZDASÁG-EMBER*, 1, pp. 11 – 31.
- BUDA, B. 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. [The regularities of direct human communication]. Budapest: Animula.
- GARAI, A., NÁDAI, J. 2015. Entrepreneurs' Value Judgement System and Personality Profile. In: *COVARRUBIAS VENEGAS, B., FINK, G., MAYRHOFER, W. (Eds.) Contemporary Approaches in Training & Education for Cross-Cultural Competence – potentials, challenges and its limits. IACCM 2015 Conference Proceedings*. Vienna: Vienna University of Economics and Business, pp. 52 – 57.
- HALL, E. T. 1976. *Beyond Culture*. New York: Random House.
- KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M., BORGULYA, Á., SZONDI, Gy. 2015. Cross-Border Intern Corporate Communication of International Companies. In: *Vytautas Magnus University (Ed.): Proceedings of the 13th International Scientific Conference: Management Horizons in Changing Economic Environment, Visions and Challenges*. Kaunas: Vytautas Magnus University, pp. 297 – 308.
- TOMPOS, A. 2014. Hungarian Societal Values through Business Negotiators' Practices. In: *ROTSCHEDL, J., CERMAKOVA, K. (Eds.) Proceedings of the 14th International Conference*. Prague: International Institute of Social and Economic Sciences, pp. 445 – 453. Available: <http://www.iises.net/proceedings/14th-international-academic-conference-malta/table-of-content>
- TOMPOS, A., ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. 2014. Situational Factors Affecting the Use of Ethically Ambiguous Negotiation Tactics. In: *Humanities and Social Sciences Review*, 3, pp. 196 – 204.
- TROMPENAARS, F. 1995. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Contact

Dr. Júlia Szóke, PhD.
Széchenyi István University
Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences
Department of International Communication
Egyetem tér 1, 9026 Győr
Hungary
Email: szokej@sze.hu

**ZUR ENTWICKLUNG DES GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN KLIMAS
HINSICHTLICH DER NUKLEARENERGIE IN DEN DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN**

SOŇA TEREKOVÁ

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der gesellschaftspolitischen Entwicklung der Nutzung der Nuklearenergie von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Zunächst wird kurz auf die Geschichte der Kernenergie im Allgemeinen eingegangen, anschließend die Situation in Deutschland, Österreich und der Schweiz dargestellt. Da sich die DDR bis 1989 isoliert von der BRD entwickelte, werden die beiden deutschen Staaten getrennt behandelt.

Schlüsselwörter: Nuklearenergie, gesellschaftspolitische Klima, Deutschland, Österreich, die Schweiz

Abstract

The paper deals with the socio-political development in the use of nuclear energy from its beginnings to the present. After summarizing a brief general overview on the history of nuclear energy, the situation in Germany, Austria and Switzerland has been presented. As the German Democratic Republic developed isolated from the Federal Republic of Germany until 1989, the two German states are treated separately.

Keywords: nuclear energy, socio-political development, Germany, Austria, Switzerland

Einleitung

Die Nuklearenergie ist ein immer aktuelles und höchst kontroverses Thema, das sowohl die fachliche als auch die laienhafte Öffentlichkeit entzweit. Auch nach fast 60 Jahren ihrer zivilen Nutzung herrscht keine Einigkeit hinsichtlich ihrer Sicherheit und ihrer Auswirkungen auf die Umwelt. Einerseits wird auf die ungelöste Frage der Entsorgung des radioaktiven Abfalls wie auch auf die ständig drohende Gefahr einer nuklearen Katastrophe hingewiesen, andererseits mit der Rentabilität und der nötigen Senkung des CO₂-Ausstoßes argumentiert, zu der die Kernkraftwerke beitragen. Im vorliegenden Artikel soll ein komplexes Bild von dem sich über Jahrzehnte verändernden gesellschaftlichen und politischen Klima hinsichtlich der Nuklearenergie geliefert werden. Dabei werden verschiedene Bereiche berücksichtigt - von der Wissenschaft, über die Energiewirtschaft, Gesetzgebung, Politik bis hin zu den Anti-Atomkraft-Protesten.

Die Fokussierung auf den deutschsprachigen Sprachraum ist keineswegs zufällig. In der BRD wurde seit den 70-er Jahren der Atomlobby unterstellt, in der Fachterminologie absichtlich Euphemismen zu verwenden, um die Risiken der Kernenergie zu verharmlosen. Die sogenannte „nukleare Kontroverse“ dominierte die Medien, aber auch sprachwissenschaftliche Arbeiten. Diese Thematik wurde allerdings bislang noch sehr unzureichend untersucht. Eine intensiviertere Auseinandersetzung mit diesem Gebiet könnte deshalb einen Beitrag, der entsprechenden linguistischen Forschung leisten.

Zur Geschichte der Nuklearenergie

Die Geschichte der Nuklearenergie umfasst knapp 120 Jahre, sie ist also relativ kurz. Ihr Ursprung reicht ins Jahr 1896 zurück, als die Radioaktivität entdeckt wurde, aber ihr eigentlicher Anfang wird mit der Entdeckung der Kernspaltung von Otto Hahn 1938 datiert, denn erst diese stellte eine reale Möglichkeit in Aussicht, die Bindungsenergie im Kern der radioaktiven Elemente zu nutzen. Der Zweite Weltkrieg trug zur Intensivierung der nuklearen Forschung und deren Ausrichtung auf den militärischen Bereich bei. Die USA fürchteten die Möglichkeit, dass das nationalsozialistische Deutschland Kernwaffen entwickeln könnte und starteten das Manhattan-Projekt, im Rahmen dessen es 1945 gelang, die erste Atombombe herzustellen. Der erste erfolgreiche Test fand am 16. Juli bei Alamogordo in New Mexico statt, der traurig berühmte Abwurf der Bomben über Hiroshima und Nagasaki folgte drei Wochen später. Dieser zeigte der Menschheit eine bis dahin unvorstellbar große vernichtende Kraft der Kernenergie. Er wirkte schaudererregend, übte jedoch gleichzeitig eine Art Faszination aus und wurde zum Meilenstein der neuen machtpolitischen Aufteilung der Welt. Viele Länder bemühten sich anschließend, ebenfalls in den Besitz der Kernwaffen zu kommen. Bis 1953 war die weitere nukleare Forschung stark durch den Kalten Krieg geprägt und verlief streng geheim. Eine Wende bedeutete die „Atoms for peace“- Rede von Präsident Eisenhower vor der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York, in der er die Welt zur internationalen Zusammenarbeit in der Kernforschung aufforderte. Die Atomenergie sollte nun zur Stromerzeugung bzw. in der Medizin zur Bekämpfung von Krankheitserregern dienen und ihre friedliche Nutzung sollte von einer internationalen Organisation gewährleistet

werden. Seine Worte fanden großen Anklang. Schon 1955 wurde in Genf die erste internationale Atomkonferenz abgehalten, 1957 wurden die Internationale Atomenergie-Organisation (IAEO) und die europäische Atombehörde EURATOM gegründet. Das erste Kernkraftwerk der Welt wurde 1954 in der sowjetischen Stadt Obninsk in Betrieb genommen. In den folgenden Jahren stiegen die Anzahl der Atomkraftwerke in den Industrieländern sowie ihre Leistung pro Reaktor stetig an.

Anfangs wurde die Nuklearenergie als fortschrittlich angesehen und hatte kaum politische Gegner. Spätestens seit den 1970er Jahren wurde sie aber auch kritisch diskutiert und in zahlreichen Ländern formierten sich Anti-Atomkraft-Bewegungen, denen verschiedene in nuklearen Anlagen auftretende Störfälle Flügel verliehen. Der steigende Energiebedarf der Industriestaaten bei gleichzeitiger Verknappung der Energiequellen sowie die 1973 ausgebrochene Ölkrise waren für die meisten Regierungen allerdings starke Argumente, den nuklearen Kurs beizubehalten.

Zum bedeutsamen Umdenken der Öffentlichkeit führten erst Unfälle, die das Ausmaß von Katastrophen annahmen. Die Ereignisse in Tschernobyl 1986 schockierten die Welt und vervielfachten die Anzahl der Atomkraftgegner, führten jedoch im Allgemeinen höchstens zur Verschärfung der Sicherheitsmaßnahmen und kaum zu grundlegenden Änderungen der Energiepolitik der meisten Staaten. In keinem Land führte der Unfall zu einem Verbot der Inbetriebnahmen von Kernkraftwerken oder einem Baustopp. (Ebert 2006: 613) Weitreichendere politische Folgen brachte Fukushima mit sich. Unmittelbar nach dem Reaktorunglück entschieden sich mehrere Staaten für einen schrittweisen Ausstieg (Deutschland, Schweiz, Belgien, Japan) bzw. für den Verzicht auf den geplanten Einstieg in die Nuklearenergie (Venezuela, Israel) (vgl. *Die meisten Staaten halten an der Kernenergie fest*. Die Welt, 9. 3. 2012).

Dennoch scheint die Geschichte der Nuklearenergie nicht zu Ende zu sein. Im Gegenteil, die IAEO informierte in einem Bericht zum dritten Jahrestag der Katastrophe in Japan sogar über einen weltweiten Boom der Kernenergie. Immer mehr Länder entscheiden sich für den Neu-Einstieg, darunter die Vereinigten Arabischen Emirate, die Türkei, Polen, Bangladesch, Ägypten, Jordanien, Nigeria und Vietnam (vgl. *Globales Comeback der Kernenergie*. Wirtschaftskurier, 3. 3. 2014).

Mit Stand Juni 2015 gibt es weltweit insgesamt 438 nukleare Reaktoren in 30 Ländern. (vgl. International Atomic Energy Agency-IAEA: Operational and Long-Term Shutdown Reactors) Weitere 67 Kernkraftwerke sind offiziell im Bau, 24 Anlagen allein in China und Taiwan. (vgl. IAEA: Under Construction Reactors) Vier gebaute KKW gehören schon der neuen, laut Experten inhärent sicheren Generation 3 an. Die Reaktoren der Generation 4 mit einem komplett neuen Baukonzept befinden sich bereits im Forschungs- und Entwicklungsstadium und sollten gemäß OECD 2040 verfügbar sein (vgl. *Kernkraftwerke der neuen Generation*. Greenpeace Factsheet, 24. 8. 2011).

Eine große Vision der Kernenergiephysiker ist außerdem die Kernfusion, die einmal die Kernspaltung bei der Stromerzeugung ersetzen sollte. Bei diesem physikalischen Prozess wird ähnlich wie auf der Sonne Energie mittels Schmelzung von Atomkernen gewonnen. Seit Juni 2005 ist der weltweit größte Versuchsreaktor der Kernfusionsforschung ITER im französischen Cadarache im Bau. An diesem internationalen Projekt beteiligen sich die Europäische Union, China, Indien, Japan, Südkorea, Russland und die USA (vgl. *Wird so das Energieproblem der Menschheit gelöst?*. Die Welt, 8. 2. 2015).

Nuklearenergie in der BRD

In der BRD begann die kerntechnische Forschung im Jahr 1955, nachdem das Land volle Souveränität erlangt hatte. Die Bundesrepublik verpflichtete sich damals gleichzeitig, auf die Entwicklung und den Besitz von Kernwaffen zu verzichten. Die Regierung von Konrad Adenauer teilte die für die 50er Jahre kennzeichnende allgemeine Begeisterung für die Nuklearenergie und schuf prompt den erforderlichen legislativen Rahmen für ihre zivile Nutzung. Im genannten Jahr wurde das Bundesministerium für Atomfragen mit Franz Josef Strauß als erstem Minister geschaffen, 1959 das „*Gesetz über die friedliche Verwendung der Kernenergie und den Schutz gegen ihre Gefahren*“ (das sogenannte „Atomgesetz“) verabschiedet.

Den Westdeutschen gelang es rasch, den technologischen Rückstand hinter den Alliierten aufzuholen. Schon 1957 wurde in Garching (Bayern) der erste Forschungsreaktor fertiggestellt, drei Jahre danach ging das erste deutsche Kernkraftwerk in Kahl am Main (Bayern) ans Netz und 1961 entwickelte Deutschland sogar seinen ersten eigenen Reaktor namens FR-2 in Karlsruhe (Baden-Württemberg). Ende der 60er Jahre standen in der BRD bereits 7 Kernreaktoren. (vgl. IAEA: PRIS, Germany)

Charakteristisch für Westdeutschland war ein massiver Anti-Atomkraft-Widerstand in den 70er Jahren. Am Anfang waren seine Träger Bauern und Winzer aus den Orten, die als Standorte für ein Kernkraftwerk bzw. für ein Endlager ausgewählt wurden. Bald fand die Initiative aber auch unter Studenten und in der Öffentlichkeit Unterstützung. Zum ersten bedeutsamen Erfolg der Atomkraftgegner wurde der juristische Protest gegen die Genehmigung für den Bau des Kernkraftwerks Würgassen (Nordrhein-Westfalen) 1972, der mit dem sogenannten „Würgassen-Urteil“ endete und die Änderung des Atomgesetzes zur Folge hatte. Seitdem hatte in der deutschen Legislative die Gewährleistung des Schutzes vor den Gefahren der Kernenergie Vorrang vor der Nutzung der Kernenergie zu friedlichen Zwecken. (vgl. Radkau, 2013, S. 301)

Ihren ersten Höhepunkt erreichte die deutsche Antiatomkraftbewegung 1975 in Baden-Württemberg mit dem Widerstand gegen das geplante KKW in Wyhl am Kaiserstuhl. Die Demonstranten besetzten damals den Bauplatz und wurden anschließend von der Polizei mit Gewalt vertrieben. Kurz darauf besetzten rund 28.000 Atomkraftgegner, die auch aus dem Dreiländereck mit Frankreich und der Schweiz kamen, den Bauplatz erneut und verließen ihn erst nach neun Monaten (vgl. Radkau, 2013, S. 302).

1976 formierte sich nach dem Vorbild von Wyhl eine Großdemonstration gegen den Bau des KKW in Brokdorf (Schleswig-Holstein), die diesmal auch gewaltsam geführt wurde. Einen Monat darauf wurde ein Gerichtsurteil über den vorläufigen Baustopp gefällt (vgl. *Der siebenjährige Krieg*. Die Welt. Online, 6. 2. 1981).

Eine massive Welle der Proteste begleitete auch die Errichtung des Entsorgungszentrums in Gorleben (Niedersachsen). Die ersten Demonstrationen fanden hier 1977 statt, unmittelbar nachdem das Bauvorhaben von dem damaligen Ministerpräsidenten Ernst Albrecht verkündet wurde. Der Protest weitete sich bundesweit aus und gab Anlass zur Gründung zahlreicher Bürgerinitiativen. 1979 startete hier eine der größten deutschen Anti-AKW Demonstrationen mit etwa 100 000 Teilnehmern, die in die Geschichte der Antiatomkraftbewegungen unter der Bezeichnung „Gorleben-Treck“ einging. (vgl. *Albrecht, wir kommen! Gorleben-Protest in Hannover*. NDR, 25. 03. 2009)

Wyhl, Brokdorf und Gorleben wurden in den 70ern durch Schlagzeilen in der Presse bundesweit bekannt und sind bis heute Symbole der deutschen Anti-Atomkraft-Bewegung. Die Proteste blieben allerdings meistens erfolglos und führten lediglich zu Verzögerungen und nur selten zum Aufgeben der Projekte, so wie es im Fall des KKW in Wyhl war. Das KKW Brokdorf wurde 1986 und das Zwischenlager Gorleben 1995 in Betrieb genommen.

Obwohl sich in den 1970er Jahren ebenfalls die politische Haltung zur Nuklearenergie allmählich änderte und die einheitliche Pro-Haltung bröckelte, erlebte die Kernenergiewirtschaft in der BRD auch weiterhin einen Aufschwung. Der Großteil der westdeutschen Kernkraftwerke wurde in den 70er und 80er Jahren gebaut und insgesamt fünf Reaktoren wurden noch nach der Katastrophe in Tschernobyl in Betrieb genommen. Allerdings wurden keine neuen Projekte begonnen, vielmehr bereits begonnene Projekte beendet.

Der grundlegende Wechsel in der deutschen Energiepolitik kam erst mit der rot-grünen Regierung von Gerhard Schröder, die 2002 den Ausstieg aus der Kernenergie im Atomgesetz verankerte. Angela Merkels schwarz-gelbes Kabinett war der neuen Richtung der deutschen Energiewirtschaft nicht abgeneigt, novellierte jedoch 2010 das Atomgesetz erneut und verlängerte die von der SPD sowie den Grünen festgelegten Laufzeiten der aktiven KKW. Anders als Tschernobyl nahm Fukushima einen großen Einfluss auf die politischen Entscheidungen in Deutschland und im Sommer 2011 wurden die acht ältesten KKW sofort stillgelegt. Gemäß der Novelle des Atomgesetzes vom 30. 6. 2011 sollen in den Jahren 2015, 2017 und 2019 jeweils ein Kernkraftwerk, 2021 und 2022 jeweils drei Kernkraftwerke stillgelegt werden.

Der deutsche Atomausstieg wird unterschiedlich bewertet. Laut dem Generaldirektor der World Nuclear Association John Ritch sei es das Ergebnis einer „Panik-Attacke“, das unselige wirtschaftliche und ökologische Folgen haben werde (vgl. *Der Traum von endloser Energie aus Kernfusion*. Die Welt, 1. 12. 2012) Als vorschnell wurde der Atomausstieg zum Teil auch in der deutschen Presse beurteilt (vgl. *Die verkorkste Energiewende mit dem Faktor Angst*. Die Welt, 23. 5. 2012; *Mit geschlossenen Augen durch die Energiewende*. Die Welt, 13. 8. 2012). Mehreren Umfragen des Meinungsforschungsinstituts Forsa zufolge wurde schon vor Fukushima ein möglichst schneller Ausstieg vom Großteil der Bevölkerung unterstützt. 2006 waren es 62, 2009 66 %. (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit: Pressemitteilung Nr. 117/09). Zwei Jahre nach der Verkündung der Energiewende hielten jedoch 48% der Befragten die Art und Weise ihrer Umsetzung ebenfalls für nicht richtig (*Deutsche finden die Energiewende schlecht organisiert*. FAZ, 12. 8. 2013).

Radioaktive Abfälle werden in Deutschland in unterschiedlichen Zwischenlagern aufbewahrt: Neben den drei zentralen Einrichtungen in Gorleben, Ahaus (Nordrhein-Westfalen) und Lubmin (Mecklenburg-Vorpommern) gibt es zwölf Lager an den Kernkraftwerksstandorten und elf Zwischenlager von Industrie und Forschungseinrichtungen (vgl. *Deutsches Atomforum e. V., Zwischenlagerung*). Die Fertigstellung des ersten deutschen nuklearen Endlagers Konrad für schwach- und mittelradioaktive Abfälle wird für Ende 2021 geplant (ebd.). Hinsichtlich der sicherheitstechnischen Konzepte der Zwischenlagerung glaubt Deutschland die internationalen Standards zu übertreffen (ebd.). Ein Endlager für hochradioaktive Abfälle ist in der BRD derzeit nicht verfügbar. Ein geeigneter Standort für dieses wichtige Glied der Entsorgungskette soll spätestens bis 2031 gefunden werden, mit der Inbetriebnahme rechnet man 2055 (vgl. *Deutsches Atomforum e.V., Endlagerung hochradioaktiver Abfälle in Deutschland*).

Im Übrigen erscheint es erwähnenswert, dass die deutsche Kerntechnik weltweit gefragt ist und Großkonzerne wie Siemens und Hunderte Mittelständler vom globalen Boom der Kernenergie im Ausland profitieren. (vgl. *Zu Hause geächtet, international begehrt*. Handelsblatt, 7. 1. 2011).

9 aktive Kernkraftwerke in der BRD decken momentan 15,85 % des gesamten Energiebedarfs des Landes ab (IAEO, PRIS, Germany).

Nuklearenergie in der DDR

Ähnlich wie in der BRD fing die Entwicklung der nuklearen Forschung in der DDR erst Mitte der 1950er Jahre an, als das Besatzungsregime der Sowjetunion beendet wurde. Die Führung der DDR nahm zu der friedlichen Nutzung der Atomkraft genauso wie die Regierungen in anderen Ländern eine vorbehaltlos positive Stellung ein. Die Kernenergie sollte zum Teil der nationalen Identität werden, die Überlegenheit des Sozialismus repräsentieren und zum allgemeinen Wohlstand der Bevölkerung beitragen. (vgl. Abele, 2000, S. 11) Die ursprünglichen Pläne waren deshalb sehr ehrgeizig, bis 1970 hätten nach den Einschätzungen im Jahre 1956 schon 3000 MWe im Energiebedarf des Landes mit der Kernkraft gedeckt werden sollen (Hampe, 1996, S. 32). Man zählte u. a. auf große Uranerzvorkommen im Erzgebirge, die die DDR mit Kernbrennstoffen versorgen sollten (ebd., S. 14). 1962 wurde das Atomprogramm reduziert und die Entwicklung an die begrenzten wirtschaftlichen Möglichkeiten des Landes angepasst (Abele, 2000, S. 12). Auch wurde auf die zunächst geplante Eigenentwicklung von KKW verzichtet und ein kompletter Import von Anlagen aus der UdSSR bevorzugt (ebd., S. 23) Dies erwies sich später in den 80er Jahren als Achillesferse der ostdeutschen Atompolitik, denn seitens der sowjetischen Industrie kam es häufig zu Lieferverzögerungen bzw. zur Lieferung mangelhafter Komponenten, wodurch sich der Ausbau deutlich verlangsamte (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung, 1988, S. 44).

Tatsächlich gingen bis zur Wende nur das KKW Rheinsberg und später vier Blöcke des KKW Greifswald dauerhaft ans Netz, mit denen Ostdeutschland 10 % seines gesamten Strombedarfs abdecken konnte.

Zur Entsorgung schwach- und mittelaktiver Abfälle wurde in der DDR seit 1981 das Endlager Morsleben (Sachsen-Anhalt) genutzt (Deutsches Atomforum e.V.: Endlagerung, ERAM – Endlager für radioaktive Abfälle Morsleben).

Im Unterschied zur BRD wurden in der DDR Störfälle nicht thematisiert, und folglich erfuhr die Öffentlichkeit von einigen erst nach dem Zusammenbruch des SED-Regimes. Selbst die Katastrophe in Tschernobyl wurde in den Medien nur sehr knapp und nüchtern behandelt. Proteste gegen die Nutzung der Nuklearenergie gab es nur vereinzelt, und auch jene wurden unterdrückt, bevor sie Aufsehen erregen konnten (vgl. Abele, 2011, S. 90).

Nach dem Fall der Mauer rückten die nuklearen Anlagen der DDR ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Reaktoren sowjetischer Bauart wurden in Verbindung mit Tschernobyl gebracht und scharfer Kritik unterzogen. Das Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ z. B. berichtete in einer Reihe von diesem Thema gewidmeten Artikeln über „die Zeitbombe Greifswald“ oder über marode ostdeutsche Kernkraftwerke mit gravierenden Mängeln, in denen Schlamperei und Alkohol herrschen würden (vgl. *Zeitbombe Greifswald*. Der Spiegel 1. 2. 1990; *DDR-Kernkraft – Mit den Jahren spröde*. Der Spiegel 19. 2. 1990; *Da kommt nichts Gutes*. Der Spiegel, 4. 6. 1990). In der stürmischen Zeit der deutschen Wiedervereinigung dienten sie der Presse offenbar als Paradebeispiel für die Funktionsmängel sozialistischer Staaten insgesamt (Abele, 2000, S. 7). Nach der Inspektion des damaligen Bundesumweltministers Klaus Töpfer und einem negativen Gutachten des DDR Ministers ohne Geschäftsbereich Sebastian Pflugbeil gingen alle aktiven KKW der DDR außer Betrieb (ebd., S. 107). An den beiden Reaktoren des gesamtdeutsch betrachtet größten Kraftwerkes in Stendal wurden die Arbeiten 1991 eingestellt. Im gleichen Jahr wurden schließlich alle Forschungsreaktoren in Rossendorf abgeschaltet und das Forschungszentrum aufgelöst.

Nuklearenergie in Österreich

Bis zum Staatsvertrag 1955 war auch in Österreich jede Tätigkeit auf dem Gebiet der Nuklearenergie untersagt. Die folgende Entwicklung bis zu den späten 70er Jahren ließ nicht erahnen, dass das Land einst zum erklärten Feind der Kerntechnologie werden würde. 1956 wurde die Österreichische Studiengesellschaft für Atomenergie ins Leben gerufen, 1957 das Atominstitut der österreichischen Hochschulen gegründet. Wien, das sich zu der Zeit an der Grenze zwischen dem westlichen und dem sowjetischen Einflussgebiet befand, wurde zugleich Sitz der IAEA. 1960 wurde südöstlich der Hauptstadt das Reaktorzentrum Seibersdorf mit dem Forschungsreaktor ASTRA feierlich eröffnet, zwei Jahre später im Wiener Prater ein weiterer Forschungsreaktor namens TRIGA Mark II in Betrieb genommen. Den dritten österreichischen Forschungsreaktor bekam 1965 die TU Graz.

Nach dem Vorbild anderer Staaten bereitete sich Österreich auf die Nutzung der Kernenergie in seiner Energiewirtschaft vor. Der Bau des ersten österreichischen Kernkraftwerks in Zwentendorf wurde 1972 eingeleitet. Der Energieplan der Regierung Kreisky sah den Bau von insgesamt drei Kernkraftwerken in Österreich vor (Neisser/Windhager, 1978, S. 160). Die zweite Kernkraftanlage wurde für St. Pantaleon-Erla in Niederösterreich, die dritte in St. Andrä in Kärnten geplant (Erster Wiener Protestwandertag, Der Kampf gegen das Atomkraftwerk Zwentendorf).

Zum Umbruch kam es im Jahre 1978. Nach einigen Protesten von Atomkraftgegnern (am 12. 6. 1977 zogen 6000 Menschen in einem Protestzug von Tulln an der Donau zum 20 km entfernten Kernkraftwerk, am 26. 10. 1977 demonstrierten 6000 Leute auf dem Ballhausplatz vor dem Sitz der Bundesregierung, ließ der Bundeskanzler die Inbetriebnahme des KKW Zwentendorf durch eine Volksabstimmung bestätigen. Bruno Kreisky (SPÖ), der ein Jahr zuvor die Demonstranten für „ein paar Lausbuben“ hielt, „vor denen er sich nicht beugen würde“, (ebd.) setzte damals

auf seine allgemeine Beliebtheit und erklärte, dass er im Falle eines Votums gegen das Kernkraftwerk zurücktreten wird (vgl. *Zwentendorf – Der Störfall im System*. Die Presse, 5. 11. 2013). Das Ergebnis war wahrscheinlich nicht nur für ihn überraschend- eine äußerst knappe Mehrheit von 50,47% lehnte die zivile Nutzung der Kernkraft ab. Die meisten Bundesländer waren dabei dafür, ein klares Nein kam lediglich aus Vorarlberg. Die Stimmbeteiligung lag bei 64,1 % (vgl. Bundesministerium für Inneres, Ergebnisse der bisherigen Volksabstimmungen). Da die Volksabstimmung in Österreich rechtlich bindend ist, wurde einen Monat später im Nationalrat das „Atomsperrgesetz“ verabschiedet und damit der Grundstein für das heutige Image Österreichs als ein umweltfreundliches Land gelegt.

Zwentendorf und die zivile Nutzung der Nuklearenergie im Allgemeinen standen jedenfalls noch lange zur Diskussion. Das Kernkraftwerk wurde trotz hoher Kosten weitere sieben Jahre im Bereitschaftsdienst gehalten, (vgl. Erster Wiener Protestwandertag: Der Kampf gegen das Atomkraftwerk Zwentendorf) und die SPÖ, die 1981 in ihrem Wirtschaftsprogramm die Nutzung von Kernenergie als „notwendig“ bezeichnete, versuchte noch 1985 im Nationalrat eine erneute Volksabstimmung durchzusetzen. Der politische Konsens in Atomfragen wurde erst 1986 nach der Katastrophe in Tschernobyl erreicht.

Seit den 90er Jahren machte Österreich den Kampf gegen die Nuklearenergie zum Aushängeschild seiner Außenpolitik und engagierte sich vor allem gegen die Kernkraftwerke in seinen Nachbarländern. Ein Dorn im Auge waren auch die beiden slowakischen Kernkraftwerke. 1991 wurde der tschechoslowakischen Regierung ein Maßnahmenpaket zur Schließung des KKW Bohunice vorgeschlagen. Als Gegenleistung für die Stilllegung des Kraftwerkes wurde angeboten, ein Jahr lang kostenlos Strom im Ausmaß der Produktion der beiden Reaktoren zu liefern (vgl. *Stenographisches Protokoll*, 11. Sitzung des Nationalrates, 16. 1. 1991). Die Tschechoslowakei lehnte ab. 1995 gelang es den Österreichern, die Kreditvergabe für das KKW Mochovce seitens der EBRD (Europäische Bank für Wiederaufbau und Entwicklung) zu verhindern (*Republik Österreich*. Parlament, Stenographische Protokolle, 9. 2. 1995). Die slowakische Seite fand schließlich einen anderen Gläubiger. Als EU-Mitglied konnte die Alpenrepublik im Verlauf der EU- Beitrittsgespräche die Slowakei jedoch unter starken politischen Druck setzen und trug dazu bei, dass im Beitrittsvertrag mit der EU die Stilllegung der Anlage Bohunice V1 mit den Reaktoren 1 und 2 vereinbart wurde (vgl. *Slowakischer Wirtschaftsminister stellt AKW- Schließung in Frage*. Der Standard, 25. 5. 2004).

Tabelle 1: Volksbegehren zum Thema Nuklearenergie in Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres)

Eintragszeitraum	Betreff	Stimmbeteiligung	Anzahl der Eintragungen
3.11. - 10.11.1980	Pro-Zwentendorf	8,04	421 282
3.11. - 10.11.1980	Anti-Zwentendorf	2,8	147 016
24.11. - 1.12.1997	Atomfreies Österreich	4,34	248 787
14.1.- 21.1.2002	Veto gegenTemelin	15,53	914 973
10.6. - 17.6.2003	Atomfreies Europa	2,23	131 772
28.2. - 7.3.2011	RAUS aus EURATOM	1,56	98 678

Die Atomkraft wurde zum Thema mehrerer Volksbegehren. Dieses Element der direkten Demokratie wird in Österreich als eine Form der Petition an den Nationalrat verstanden. Für eine parlamentarische Behandlung sind 100 000 Unterschriften erforderlich. 1997 äußerte sich im Volksbegehren „Atomfreies Österreich“ knapp eine Viertelmillion der Bürger gegen Atomwaffen, Atommüllendlager und Atomtransporte in Österreich. Zugleich wurde gefordert, das „Atomsperrgesetz“ in der Verfassung zu verankern, was 1999 durch das „Bundesverfassungsgesetz für ein atomfreies Österreich“ umgesetzt wurde. Im Volksbegehren „Atomfreies Europa“ wurde der Nationalrat aufgefordert, durch verfassungsgesetzliche Maßnahmen sicherzustellen, dass sich die zuständigen Mitglieder der Bundesregierung für einen Ausstieg der EU-Mitgliedsstaaten aus der Kernenergienutzung einsetzen. Mit der Begründung, mit österreichischen Steuergeldern würde die europäische Atomwirtschaft unterstützt, wurde das Volksbegehren „RAUS aus EURATOM“ initiiert, weckte aber nur wenig Aufmerksamkeit bei den Stimmberechtigten. Österreich wurde Mitglied von EURATOM 1995, weil die Regierung darin die Möglichkeit sah, die Atompolitik in Europa mitzubestimmen.

Ferner wurde in Österreich die Einschränkung des sogenannten Graustroms, d.h. des importierten Stroms unbekannter Herkunft thematisiert, hinter dem sich auch Atomstrom verbirgt. Seit 2014 muss der Strom für Haushaltskunden ausgewiesen werden, seit 2015 gilt die Stromkennzeichnungspflicht auch für die Industrie (vgl. *Haushalte und KMU erstmals atomstromfrei*. Der Standard, 10. 9. 2014). Darüberhinaus wird auch die Möglichkeit besprochen, die Produktion von KKW-Material in Österreich zu verbieten. Diese Überlegung geht von der Tatsache aus, dass sich einige österreichische Unternehmen (genau wie die deutschen), wie z.B. die Baufirma Strabag oder der

Maschinenbauer Andritz AG, an der Atomwirtschaft im Ausland beteiligen und so zum Bruttosozialprodukt des atomfreien Österreichs beitragen (*Andritz wegen Atomgeschäften unter Druck*. Der Standard, 4. 4. 2011).

Nuklearenergie in der Schweiz

Dank der im Zweiten Weltkrieg bewahrten Neutralität konnte die Schweiz viel früher mit der nuklearen Forschung als die restlichen deutschsprachigen Länder anfangen. Unmittelbar nach den Kriegsereignissen in Japan wurde eine Studienkommission für Atomenergie (SKA) unter der Leitung von Physikprofessor Paul Scherrer gegründet, deren Hauptaufgabe es war, die Möglichkeiten der zivilen Nutzung der Nuklearenergie zu untersuchen. Als Geheimauftrag prüfte sie auch, ob für die Schweiz der Bau von Atombomben in Frage käme (vgl. *Historisches Lexikon der Schweiz*. Marco Jorio, Atomwaffen; vgl. auch *Notfalls auch gegen eigene Bevölkerung*, Tages-Anzeiger, 28. 1. 2011). Prof. Paul Scherrer war ein angesehener Kernphysiker, der darüber hinaus noch über gute Kontakte zu prominenten Persönlichkeiten wie Wolfgang Pauli, Lise Meitner, Niels Bohr oder Otto Hahn verfügte. (*Atommacht Schweiz*. NZZ, 10. 8. 2008). Wissenschaftlich war die Schweiz auf das Atomzeitalter also bestens vorbereitet.

Trotzdem errichtete die Eidgenossenschaft ihr erstes Kernkraftwerk neun Jahre nach der BRD und drei Jahre nach der DDR. Zunächst konzentrierten sich ihre Forschungsbestrebungen nämlich eher auf den militärischen Bereich. Offiziell wurde das Vorhaben, Kernwaffen zu entwickeln, zum ersten Mal 1958 in einer Grundsatzerklärung des Bundesrates erwähnt. Erstaunlicherweise wurde es trotz des Atomwaffensperrvertrags, den die Schweiz 1969 ratifizierte, erst 1988 endgültig aufgegeben, als der Bundesrat Arnold Koller den „Arbeitsausschuss für Atomfragen“ auflöste (vgl. *Historisches Lexikon der Schweiz*. Marco Jorio, Atomwaffen).

Ferner trug zum verspäteten schweizerischen Atomeinstieg die Tatsache bei, dass die Initiativen in der Kernphysikforschung in der Schweiz vom privaten Bereich ausgingen und der Bund lediglich als Geldgeber fungierte. Dies erwies sich z.B. bei der Entwicklung des ersten schweizerischen Reaktors in Lucens als Nachteil, an der mehrere Unternehmen mit heterogenen Interessen beteiligt waren, was die Koordination der Arbeit deutlich erschwerte und letztendlich das Projekt zum Scheitern brachte (vgl. Wildi, 2011).

Ähnlich wie in anderen westlichen Ländern wurde der Bau von Kernkraftwerken seit den 70er Jahren von Protesten der Atomkraftgegner begleitet. Sie erreichten zwar nie das Ausmaß und die Stärke der deutschen Demonstrationen, wurden aber im Gegensatz zu diesen mehrmals von Erfolg gekrönt. Nicht gebaut wurden die schon bewilligten KKW Kaiseraugst und Graben, verzichtet hat man auch auf die Pläne in Verois, Inwil und Rüthi (vgl. Schwarzenbach, 2011, S. 48).

Die Bevölkerung nutzte mehrmals die Volksinitiative als Instrument der direkten Demokratie, um sich zu unterschiedlichen Kernenergiefragen des Landes zu äußern. Wiederholt stimmte man in der Schweiz u. a. über Verbote für den Bau neuer Kernanlagen ab, bis jetzt allerdings nie erfolgreich (siehe Tab. 2).

1990 wurde in der Schweiz zum ersten Mal und 2003 erneut über eine atomfreie Schweiz abgestimmt, in beiden Fällen ebenfalls erfolglos (vgl. Schweizerische Bundeskanzlei, Chronologie der Volksabstimmungen). Erst unter dem Eindruck der Nuklearkatastrophe in Fukushima kündigte im Mai 2011 der Bundesrat den Atomausstieg an. Im Juni 2011 stimmte der Nationalrat und im September 2011 der Ständerat zu. Im Land sollen keine neuen Kernreaktoren mehr genehmigt werden und die bestehenden Anlagen nach Ende ihrer sicherheitstechnischen Laufzeit abgeschaltet werden. Somit sollte das letzte Kraftwerk 2034 vom Netz gehen. (vgl. *Die Schweiz steigt aus der Atomenergie aus*. NZZ, 25. 5. 2011).

Der radioaktive Abfall wird in der Schweiz im Zentralen Zwischenlager in Würenlingen (Kanton Aargau) zwischengelagert (vgl. swissnuclear: ZWILAG: Das Zentrale Zwischenlager für radioaktive Abfälle). Mit einem Endlager für hoch radioaktive Abfälle wird voraussichtlich ab 2050 gerechnet.

Derzeit gibt es in der Schweiz vier Kernkraftwerke. Im Jahr 2015 beträgt der Anteil der Kernenergie an der schweizerischen Stromproduktion 37,87% (IAEO, PRIS-Switzerland).

Tabelle 2: Volksabstimmungen zum Thema Nuklearenergie in der Schweiz (Quelle: Schweizerische Bundeskanzlei)

Datum	Vorlage	Abstimmung	Ergebnis	Stimmbeteiligung
24. 11. 1957	Bundesbeschluss über die Ergänzung der Bundesverfassung durch einen Artikel 24 quinquies betreffend die Atomenergie und den Strahlenschutz	77,3 % Ja	angenommen	45,45%

1.4.1962	Verbot der Atomwaffen	65,2 % Nein	abgelehnt	55,59%
26.5.1963	Entscheidungsrecht des Volkes über die Ausrüstung der schweizerischen Armee mit Atomwaffen	62,2 % Nein	abgelehnt	48,79%
18.2.1979	Wahrung der Volksrechte und der Sicherheit beim Bau und Betrieb von Atomanlagen	50,8 % Nein	abgelehnt	49,58%
20.5.1979	Bundesbeschluss vom 06. 10. 1978 zum Atomgesetz	68,9% Ja	angenommen	37,65%
23.9.1984	Für eine Zukunft ohne weitere Atomkraftwerke	55,0% Nein	abgelehnt	41,65%
23.9.1990	Für den Ausstieg aus der Atomenergie	52,9% Nein	abgelehnt	40,41%
23.9.1990	10-jähriges Moratorium für den Bau neuer Atomanlagen	54,5% Ja	angenommen	40,43%
18.5.2003	Für eine Energiewende und schrittweise Stilllegung der Atomkraftwerke (Strom ohne Atom)	66,3% Nein	abgelehnt	49,71%
18.5.2003	Für die Verlängerung des Atomkraftwerk-Baustopps und die Begrenzung des Atomrisikos (Moratorium Plus)	58,4% Nein	abgelehnt	49,59%

Zusammenfassung

Obwohl die Atom-Euphorie der 50er und 60er Jahre alle deutschsprachigen Länder gleichermaßen erfasste, ist die aktuelle Situation hinsichtlich der Nuklearenergie in den deutschsprachigen Ländern unterschiedlich. Während das atomfreie Österreich bestrebt ist, konsequente Anti-Atompolitik zu betreiben und sich gegen jegliche Verbindung mit dem Atomstrom zu wehren, ist Deutschland dabei, schrittweise aus der Kernenergie auszusteigen. In der Schweiz, in der zwar auch der Atomausstieg geplant ist, aber nicht endgültig zeitlich festgelegt ist, kann man noch von keinem definitiven Entschluss sprechen.

Die Differenzen in den Standpunkten der DACH-Staaten, sowie die zeitlichen Verschiebungen der einzelnen Phasen der Entwicklung ihrer zivilen Kernenergienutzung dürften einen geeigneten Raum für eine kontrastive diachrone Untersuchung der Lexik zur Nuklearenergie und ihrer semantischen Schattierungen bieten.

Literaturverzeichnis

ABELE, J. 2000. Kernkraft in der DDR. Zwischen nationaler Industriepolitik und sozialistischer Zusammenarbeit 1963-1990. In: *Berichte und Studien*, Nr. 26. Dresden: Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung e. V. an der Technischen Universität Dresden. 118 S.

EBERT, J. 2006. *Die Chronik: Geschichte des 20. Jahrhunderts bis heute*. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag, 2006. 800 S.

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG. 1988. *Die Energiepolitik der DDR*. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, 1988. 64 S.

- HAMPE, E. 1996. Zur Geschichte der Kerntechnik in der DDR von 1955 bis 1962. Die Politik der Staatspartei zur Nutzung der Kernenergie. In: *Berichte und Studien*, Nr. 10. Dresden: Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung e. V. an der Technischen Universität Dresden. 114 S.
- NEISSER, H., WINDHAGER, F. 1978. *Atomkraft für Österreich? Argumente, Dokumente und Perspektiven der Kernenergie Diskussion in Österreich*. Wien: Verlag Josef Laub. 213 S.
- NELES, J. M. 2012. Rückblick – Von den Anfängen bis heute. In: *Kernenergie. Eine Technik für die Zukunft? Reihe Technik im Focus*. Heidelberg: Springer-Verlag. 228 S.
- RADKAU, J. 2013. *Aufstieg und Fall der deutschen Atomwirtschaft*. München: Oekom Verlag. 473 S.
- SCHWARZENBACH, F. H. 2011. *Kernkraft 1945 – 2011. Persönliche Bilanz eines Zeitzeugen*. Norderstedt: Books on Demand. 60 S.
- WILDI, T. 2011. Die Trümmer von Lucens. Eine gescheiterte Innovation im nationalen Kontext. In: *GILOMEN, H. J. u. a. Innovationen. Voraussetzungen und Folgen – Antriebskräfte und Widerstände*. Schweizerische Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Band 17, 17. Jg., S. 421 – 436.

Internetquellen

- Bundesministerium für Inneres: Ergebnisse bisheriger Volksabstimmungen [1. 6. 2015]
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksabstimmung/Ergebnisse.aspx
- Bundesministerium für Inneres: Alle Volksbegehren der Zweiten Republik [1. 6. 2015]
<http://www.bmub.bund.de/presse/pressemitteilungen/pm/artikel/forsa-umfrage-mehrheit-lehnt-atomkraft-ab-1/>
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit: Pressemitteilung Nr. 117/09 [1.6.2015]
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksbegehren/Alle_Volksbegehren.aspx
- Erster Wiener Protestwanderweg: Der Kampf gegen das Atomkraftwerk Zwentendorf [1. 6. 2015]
http://www.protestwanderweg.at/akw/akw_03.php
- Deutsches Atomforum e.V.: Endlagerung: ERAM - Endlager für radioaktive Abfälle Morsleben, [1. 6. 2015]
<http://www.kernenergie.de/kernenergie/themen/entsorgung/eram.php>
- Deutsches Atomforum e.V.: Endlagerung hochradioaktiver Abfälle in Deutschland [1. 6. 2015]
<http://www.kernenergie.de/kernenergie/themen/entsorgung/endlagerung.php>
- Deutsches Atomforum e.V.: Zwischenlagerung [1. 6. 2015]
<http://www.kernenergie.de/kernenergie/themen/entsorgung/zwischenlagerung.php>
- Historisches Lexikon der Schweiz, Marco Jorio: Atomwaffen [1. 6. 2015]
<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D24625.php>
- International Atomic Energy Agency: Operational and Long-Term Shutdown Reactors, [1.6.2015]
<https://www.iaea.org/PRIS/WorldStatistics/OperationalReactorsByCountry.aspx>
- International Atomic Energy Agency: PRIS, Germany [1. 6. 2015]
<https://www.iaea.org/PRIS/CountryStatistics/CountryDetails.aspx?current=DE>
- International Atomic Energy Agency: PRIS, Switzerland [1. 6. 2015]
<https://www.iaea.org/PRIS/CountryStatistics/CountryDetails.aspx?current=CH>
- International Atomic Energy Agency: Under Construction Reactors [1. 6. 2015]
<https://www.iaea.org/PRIS/WorldStatistics/UnderConstructionReactorsByCountry.aspx>
- Kernkraftwerke der neuen Generation, Greenpeace-Factsheet [1. 6. 2015]
http://www.energiestiftung.ch/files/textdateien/energiethemen/atomenergie/110825_FS_ReaktorenNeueGeneration_Greenpeace_DE-1.pdf
- Republik Österreich. Parlament: Stenographische Protokolle [1. 6. 2015]
<http://www.parlament.gv.at/PAKT/STPROT/>
- Schweizerische Bundeskanzlei: Chronologie der Volksabstimmungen [1.6.2015]

https://www.admin.ch/ch/d/pore/va/vab_2_2_4_1_gesamt.html

swissnuclear: ZWILAG: Das Zentrale Zwischenlager für radioaktive Abfälle [1. 6. 2015]

<http://www.kernenergie.ch/de/zwilag-das-zentrale-zwischenlager-fuer-radioaktive-abfaelle-content---1--1050--42.html>

Zeitungsartikel

Albrecht, wir kommen!- Gorleben-Protest in Hannover, NDR, 25.03.2009, [30. 4. 2015]

<https://www.ndr.de/kultur/geschichte/chronologie/Albrecht-wir-kommen-Gorleben-Protest-in-Hannover,gorleben240.html>

Andritz wegen Atomgeschäften unter Druck, Der Standard, 4. 4. 2011, [30. 4. 2015]

<http://derstandard.at/1301873805374/Maschinenbauer-Andritz-wegen-Atomgeschaeften-unter-Druck>

Da kommt nichts Gutes, Der Spiegel, 04.06.1990

<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13499382.html>

Das scheinbare Scheitern, Stuttgarter-Zeitung, 12. 4. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.atomprotest-das-scheinbare-scheitern.aea53d31-28a9-42d6-9b1d-1906eb634183.html>

Das schreckliche Feuerzeichen, FAZ, 6.4.2011, [30. 4. 2015]

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/atomkraftgegner-das-schreckliche-feuerzeichen-1625582.html>

DDR Kernkraft. Mit den Jahren Spröde, Der Spiegel, 19.02.1990, [30. 4. 2015]

<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13507395.html>

Der siebenjährige Krieg, Die Welt online, 6.2.1981, [30. 4. 2015]

<http://www.zeit.de/1981/07/der-siebenjaehrige-krieg>

Der Traum von endloser Energie aus Kernfusion, Die Welt, 1. 12. 2012, [30. 4. 2015]

<http://www.welt.de/wissenschaft/article111727578/Der-Traum-von-endloser-Energie-aus-Kernfusion.html>

Deutsche finden die Energiewende schlecht organisiert, FAZ, 12. 8. 2013, [30. 4. 2015]

<http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/forsa-umfrage-deutsche-finden-energiewende-schlecht-organisiert-12528632.html>

Die Halbwertszeit der Erinnerung, Focus- Online, 26. 04. 2009, [30. 4. 2015]

http://www.focus.de/wissen/natur/katastrophen/tid-14050/tschernobyl-tag-die-halbwertszeit-der-erinnerung_aid_392720.html

Die Flucht aus der Atomkraft war ein Fehler, Handelsblatt, 15. 03. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.handelsblatt.com/meinung/kolumnen/weimers-woche/weimers-woche-die-flucht-aus-der-atomkraft-war-ein-fehler-seite-all/7934172-all.html>

Die meisten Staaten halten an der Kernenergie fest, Die Welt, 9. 3. 2012, [30. 4. 2015]

<http://www.welt.de/dieweltbewegen/article13913549/Die-meisten-Staaten-halten-an-der-Kernenergie-fest.html>

Die neun Gemeinplätze des Atomfreunds, FAZ, 28. 3. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.faz.net/aktuell/politik/energiepolitik/rhetorik-und-realitaet-die-neun-gemeinplaetze-des-atomfreunds-1256.html>

Die Schweiz steigt aus der Atomenergie aus, NZZ, 25. 5. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.nzz.ch/die-schweiz-baut-keine-atomkraftwerke-mehr-1.10699185>

Die verkorkste Energiewende mit dem Faktor Angst, Die Welt, 23. 5. 2012, [30. 4. 2015]

<http://www.welt.de/debatte/kommentare/article106368174/Die-verkorkste-Energiewende-mit-dem-Faktor-Angst.html>

Flammende Wahrheit, Die Zeit, 06. 04. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.zeit.de/2011/17/Hartmut-Gruendler>

Globales Comeback der Kernenergie, Wirtschaftskurier, 3. 3. 2014, [30. 4. 2015]

<http://www.wirtschaftskurier.de/artikel/globales-comeback-der-kernenergie.html>

Haushalte und KMU erstmals atomstromfrei, Der Standard, 10. 9. 2014, [30. 4. 2015]

<http://derstandard.at/2000005404441/Heimische-Haushalte-erstmal-atomstromfrei>

Mit geschlossenen Augen durch die Energiewende, Die Welt, 13. 8. 2012, [30. 4. 2015]

<http://www.welt.de/dieweltbewegen/article108581409/Mit-geschlossenen-Augen-durch-die-Energiewende.html>

Notfalls auch gegen eigene Bevölkerung, Tages-Anzeiger, 28. 1. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Notfalls-auch-gegen-die-eigene-Bevoelkerung/story/12637325?track>

Slowakischer Wirtschaftsminister stellt AKW-Schließung in Frage, Der Standard, 25. 5. 2004, [30. 4. 2015]

<http://derstandard.at/1674563/Slowakischer-Wirtschaftsminister-stellt-AKW-Schliessung-in-Frage>

Wird so das Energieproblem der Menschheit gelöst? Die Welt, 8. 2. 2015, [30. 4. 2015]

<http://www.welt.de/wissenschaft/article137186378/Wird-so-das-Energieproblem-der-Menschheit-geloest.html>

Zeitbombe Greifswald, Der Spiegel, 01. 02. 1990, [30. 4. 2015]

<http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-52397652.html>

Zu Hause geächtet, international begehrt, Handelsblatt, 7. 1. 2011, [30. 4. 2015]

<http://www.handelsblatt.com/unternehmen/industrie/atomkonzerne-zu-hause-geaecht-et-international-begehrt/3757056.html>

Zwentendorf – Der Störfall im System, Die Presse, 5.11.2013, [30.4.2015]<http://diepresse.com/home/zeitgeschichte/1472216/Zwentendorf-der-Storf-fall-im-System?from=suche.intern.portal>

Kontakt

Mgr. Soňa Tereková

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: sona.terekova@euba.sk

THE DISTRIBUTIVE ASPECT IN BUSINESS NEGOTIATIONS – AN EMPIRICAL STUDY

ANIKÓ TOMPOS, LÍVIA ABLONCZY-MIHÁLYKA

Abstract

The purpose of the paper is to introduce the findings of a quantitative investigation carried out to identify which negotiating tactics Hungarian business negotiators in the western Transdanubian region tend to employ. It overviews the literature on integrative and distributive negotiations and, with regard to the latter, discusses a seminal article on ethically ambiguous negotiating tactics, which served as a springboard for ideas in the present study.

Keywords: *assertivity and empathy, distributive and integrative negotiations, tactics*

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť výsledky kvantitatívneho výskumu na identifikáciu negociačných taktík, ktoré zvyknú využívať maďarskí vyjednávači pri obchodných rokovaniach v západnom zadunajskom regióne. Príspevok poskytuje prehľad literatúry o integratívnych a distributívnych formách rokovania, pričom v súvislosti s druhou formou sa analyzujú eticky sporné negociačné techniky.

Kľúčové slová: *asertivita, empatia, distributívne a integratívne vyjednávanie, taktiky*

Introduction

In her PhD dissertation Dévényi (2009) pointed out that in Hungary there was a relative lack of research into negotiations. In the past decade, the majority of negotiations-related investigations concentrated mainly on the intercultural and business aspects of negotiations (e.g. Konczosné Szombathelyi, 2004; Borgulya, 2009). More recently, hand-in-hand with broader-focus research (e.g. Dévényi, 2013; Szőke, 2013), there are examinations with a more specific focus, e.g. bicultural comparisons (Szőke, 2015), the role of ethics (Tompos, Ablonczy-Mihályka, 2013) or contextual-situational variables (Tompos, Ablonczy-Mihályka, 2014).

The ultimate aim of these investigations, similarly to other pieces of research carried out by university lecturers in any context, is to integrate the results into the teaching programmes of tertiary educational management, negotiation and intercultural communication courses (Bocková, Hrivíková, 2009) in order to equip students with both professional and intercultural skills (Némethová, 2014).

The present study contributes to research on moral aspects of negotiations: it reports on the findings of a questionnaire survey on ethically ambiguous negotiating tactics, which generally characterise distributive negotiations. First the literature on distributive and integrative negotiations and marginally ethical negotiating tactics will be reviewed. Then the research methodology will be described and the findings presented and discussed.

Distributive and integrative negotiations

In distributive negotiations any result will increase the gain of one party and, at the same time, decrease that of the other party; with integrative negotiations, the interests of the two parties are not completely conflicting but neither are they completely corresponding (Dévényi, 2009, p. 22). The negotiating parties' strategies are determined by their initial goals. A distributive strategy aims at the distribution of available sources, thus it is characterised by claiming behaviour, such as power games and persuasion, which often includes bluffs and even threats. An integrative strategy, which can be associated with creative behaviour, aims at the reconciliation and integration of conflicting interests. It is characterised by creative problem-solving, information exchange based on preferences and priorities, as well as logrolling (De Dreu, 2004, p. 115). It follows, that distributive negotiations can be linked to competition, while integrative negotiating is more cooperation-based.

Weingart and Olekalns (2004, p. 154) claim that while it is useful to distinguish between an integrative and a distributive strategy, the two strategies are not mutually exclusive, since many pieces of research have proved that negotiators employ both types of tactics while negotiating for a deal. Half a century ago, Walton and McKersie (1965) observed negotiations between employers and employees – they concluded that the first phase of these negotiations is characterised by distributive behaviour, while in subsequent phases integrative strategies play a bigger role. This pattern was detected by other investigations carried out in different contexts (De Dreu, 2004, p. 127). Researchers now take it for granted that the distributive and integrative aspects are present in each negotiation, thus the negotiating parties alternate between showing their overbearing or emphatic self (Alavoine, 2011).

Tactics and tricks are usually associated with distributive negotiations. The question concerning their use is not whether they are legal but whether they are ethical. At the same time, it is difficult to tell what is ethical. For example Kantian philosophy claims that the ethical norm is universal and independent of experience while representatives of utilitarianism believe that ethicality depends on the results of a decision, i.e. the amount of pleasure it brings.

Marginally ethical negotiating tactics

Recent years have seen the emergence of research into the use of ‘marginally ethical negotiation tactics’ (Lewicki, Robinson, 1998) or EANTs – ‘ethically ambiguous negotiation tactics’ (Volkema, Fleury, 2002). In their book, the editors Menkel-Meadow and Wheeler (2004) devote a chapter to each of the following five ethical problems which may arise before or during the negotiating process: (1) Truth telling; (2) Bargaining tactics; (3) Negotiating relationships; (4) Negotiations and agents; (5) Social influences and impacts.

In a seminal study, Lewicki and Robinson (1998) put forward the view that negotiating tactics are on a continuum of ethically appropriate to ethically inappropriate with a grey area in between the two groups. They claimed that these marginally unethical tactics are justifiable under some circumstances but unclear as to their ethical appropriateness. In a large-scale questionnaire survey they made more than 1,000 MBA students from two American universities rate on the appropriateness and likelihood of use of 18 marginally unethical tactics. On the basis of the results, they established the following five factors (groups of tactics): (F1) Misrepresentation of information; (F2) Traditional competitive bargaining; (F3) Bluffing; (F4) Manipulation of opponent’s network; and (F5) Inappropriate information gathering.

The data they gained allowed them to draw conclusions on the different preferences of students according to demographical data, for example that female respondents, regarding F2 tactics as inappropriate, tended to be more cooperative and fair-minded. Also, they found significant differences in the preferences of respondents with different cultural backgrounds:

- American students were more accepting of F2 and F3 tactics than other nationalities;
- Other nationalities were more accepting of F4 tactics than Americans;
- Middle Eastern MBAs were more accepting of F2 tactics than Asians, Eastern Europeans and Latin Americans;
- Americans were more accepting of F2 tactics than Eastern Europeans;
- Americans and Asians were more accepting of F3 tactics than Eastern Europeans.

Lewicki and Robinson (1998) noted that they found no data on significant cultural differences which would have allowed for comparison of their findings. Later they expanded their research and concluded that “the perception of negotiation tactics is sensitive to cultural differences” (Robinson, Lewicki, Donahue, 2000, p. 658). They also called for further research into the interplay of national culture, business practices and what is considered ethical behaviour in negotiations

During the fifteen years which have passed since the publication of their original research, a growing number of authors have published articles with data that prove the difference in preferences of negotiators with different cultural backgrounds. For example, Triandis et al. (2001) studied the relationship of deception and culture and concluded that although the situation and the importance of the outcome affect the tactical choices of negotiators, the judgement on what is considered a lie and to what extent a tactic can be used differs from culture to culture. Rivers (2004) examined Australian negotiators’ perceptions of ethically ambiguous tactics along four dimensions and also discussed potential cross-cultural variations on these dimensions.

Quite a few of these investigations set out to identify the cultural aspect which is responsible for the difference. Volkema (1999; 2004), for example, found correlations between intercultural differences in negotiators’ preferences and the Hofstedian dimensions of culture, namely individualism/collectivism, high/low power distance and masculinity/femininity, although admittedly the results bore some inconsistency. Zhang, Liu and Liu (2012) compared American and Chinese negotiators’ aptitude to deceive and came to the conclusion that Chinese negotiators, coming from a collectivistic culture, tend to employ more informational deception than American negotiators, while their individualistic American counterparts are more likely to commit more negative emotional deception.

Aims and methodology

The investigation reported in this paper aimed to gain data about practising Hungarian negotiators’ negotiating habits and experiences. Thus, the data come from a questionnaire designed to map out language use, organisational behaviour and negotiating habits (Ablonczyné Mihályka, Tompos, 2014).

The respondents were selected by quote sampling. The quote was established on the basis of Hungarian Central Bureau of Statistics data on the ratio of economic sectors companies operating in the Western Transdanubian region represent. As well as the geographical cluster criterion, only practising businesspeople that work in an

international environment and routinely conduct negotiations with representatives of foreign cultures were asked to fill in the questionnaire. Since Hungary is a small country characterised with high levels of inward mobility, in the lack of previous research, it is assumed that the values of business professionals who work in other regions are not very different from the values of the respondents.

A total of 268 answers were received. The following analysis relies on the responses given by 250 subjects due to data cleaning necessitated by missing data. SPSS 18.0 was used to process and analyse data.

The purpose of this study is to present and discuss the results concerning practising negotiators' perceptions of marginally ethical negotiating tactics.

Findings and discussion

The questionnaire contained the following fourteen EANTs in the first person singular. (The broad factors of the marginally ethical tactics they represent are given in brackets: F1: Misrepresentation of information; F2: Traditional competitive bargaining; F3: Bluffing; F4: Manipulation of opponent's network; F5: Inappropriate information gathering.)

1. I intentionally misrepresent factual information to my opponent in order to support my negotiating position. (F1)
2. I make a shocking opening offer/demand in order to undermine my opponent's confidence. (F2)
3. I hide my real bottom line. (F2)
4. I pretend to be in no hurry in trying to get my opponent to give concessions. (F2)
5. I gain information about my opponent's position and strategy by asking my business contacts. (F2)
6. I promise good things to my opponent if he gives what I want even if I know I can't or won't give them. (F3)
7. I threaten my opponent even if I know I would not harm them. (F3)
8. I make my opponent feel they can only get what they want from me although I know they could get it cheaper or faster elsewhere. (F3)
9. I contact my opponent's superior and try to undermine their professional credibility. (F4)
10. I threaten to make my opponent look unprofessional in front of their superiors. (F4)
11. I contact my opponent's superior and try to encourage them to defect to my side. (F4)
12. I 'hire' a subordinate of the opponent in order to gain confidential information on their position and strategy. (F5)
13. I gain information directly from my opponent through gifts, entertaining and personal favours. (F5)
14. I gain information about my opponent's position from 'paid informants' (e.g. acquaintances) (F5)

The respondents rated, on a scale between 0 and 4, the appropriateness of the tactics (0=completely inappropriate; 1=very rarely appropriate; 2=sometimes appropriate; 3=often appropriate; 4= appropriate in the majority of cases) and they also stated how frequently they employ them (0=never; 1=very rarely; 2=sometimes; 3=often; 4= almost always).

Table 1 contains the mean and standard deviation of the 250 Hungarian respondents' answers; the brackets show Lewicki and Robinson's (1998) mean results on a 1-7 scale.

Table 1: The appropriateness and likelihood of use of EANTs

Tactic	appropriateness		likelihood of use	
	mean	stand. dev.	mean	stand. dev.
1.	0.59 (1.99)	0.870	0.52 (2.44)	0.865
2.	1.60 (5.84)	1.162	1.08 (5.62)	1.067
3.	2.58 (5.75)	1.201	2.09 (5.07)	1.319
4.	2.16 (5.37)	1.250	1.65 (5.22)	1.306
5.	2.87 (6.10)	1.272	2.40 (6.04)	1.425
6.	0.64 (2.20)	0.982	0.62 (2.39)	0.987
7.	0.40 (2.10)	0.806	0.34 (2.15)	0.728
8.	1.96 (4.28)	1.363	1.48 (4.31)	1.318
9.	0.42 (2.20)	0.838	0.41 (2.13)	0.870
10.	0.40 (2.35)	0.806	0.26 (2.33)	0.629
11.	0.99 (3.18)	0.996	0.67 (2.93)	0.914
12.	0.99 (2.02)	1.079	0.63 (1.98)	0.892
13.	1.36 (2.83)	1.232	0.86 (2.80)	1.025
14.	1.20 (3.07)	1.229	0.78 (2.77)	1.058

Source: own compilation based on spss outputs of own research and Lewicki and Robinson (13, 1998)

As we can see in Table 1, the business negotiators in the region do not seem to hold a high opinion of marginally ethical negotiating tactics. Both the appropriateness and likelihood of use values are proportionally lower than those in Lewicki and Robinson's (1998) study. Further, in contrast with the American respondents, each Hungarian appropriateness figure exceeds its likelihood of use counterpart.

The most accepted and most often used tactics can be linked to traditional competitive bargaining (gaining information about the opponent from own business contacts; hiding the bottom line; pretending to be in no hurry). This finding in fact confirms Lewicki and Robinson's (1998) result (overviewed above) that Americans are more accepting of F2 tactics than Eastern Europeans since the means are proportionally lower; however, they also seem to contradict them, since these tactics are still the most favourably judged.

The respondents seem to hold a low opinion of tactics related to the manipulation of the opponent's network (undermining the opponent's professional credibility as well as threatening them to do so; defecting the opponent's superior to own side) and the misrepresentation of factual information. Rejection of the latter tactic is in line with the authors' prior expectations – this is a reason why further F1 tactics (e.g. misrepresentation of the aims/process of the negotiations to the press) were not included in the questionnaire.

Two further tactics received relatively high ratings: the 'only now, only from me, only to you' F3 tactic (I make my opponent feel they can only get what they want from me although I know they could get it cheaper or faster elsewhere) and the F5 tactic: I gain information directly from my opponent through gifts, entertaining and personal favours. The acceptance and relatively frequent use of the former tactic is considered small wonder in today's agent world; however, the high standard deviation values show that the respondents' were not unanimous. The high figures relating to entertaining the counterpart, giving them gifts and doing them personal favours (as opposed to other F5 tactics) can be explained by Hungarian cultural characteristics. Hungarians score much higher on in-group collectivism (5.25) than on institutional collectivism (3.53), which means that Hungarian managers are much more loyal to, and take more pride in their close in-group (House et al, 2004). Trompenaars and Hampden-Turner (1997) found Hungarian middle managers more diffuse than specific, which means that they often mix the work sphere with their private life. Kovács (2006), in a replication study on a bigger sample, arrived at the same conclusion. Given this, presents and favours can be considered as a sign of in-group membership, rather than unethical behaviour.

Conclusion

The authors are aware of the limitations of their study. First and foremost, it needs to be proved that the data for the western Transdanubian region reliably represent Hungarian negotiators' opinion. Further, similarly to every questionnaire where respondents are asked to reveal their own opinions and practices, the reliability of the data might be biased: it may happen that respondents only do not admit to employing ethically ambiguous negotiating tactics. At the same time, the authors believe that this initial piece of research is a useful springboard for successive examinations.

Further lines of investigation concerning the present data might be their variance analysis, for example to find out whether there are differences between the two genders or different age groups. This latter analysis could confirm or falsify the authors' previous quantitative (Tompos, 2014) and qualitative (Tompos, Ablonczy-Mihályka, 2015) findings, which showed that middle-aged business negotiators tend to be more cooperative than their younger counterparts and also that female negotiators prefer competition-related tactics not to a lesser degree than their male counterparts.

Competition can be linked to masculinity. The present study made attempt to connect some of the findings to Hungarian cultural values, such as in-group collectivism and diffuse orientation. A further piece of research could aim at a more thorough study of the judgement of tactics with regard to Hungarian values and norms as established by dimension-based and cultural standards research.

References

- ABLONCZY-MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. 2014. Culture-related Aspects of Business and Corporate Communication. In: ADAMCOVÁ, L., KVAPIL, R. *Cudzíe jazyky v premenách casu IV. Recenzovany zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, pp. 205 – 210.
- ALAVOINE, C. 2011. Ethics in Negotiations: The Confrontation between Representation and Practices. In: *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 78, pp. 205 – 210.
- BOCKOVÁ, V., HRIVÍKOVÁ, T. 2009. Incorporation of culture-related aspects into language area studies. In: *Acta linguistica: language for specific purposes and intercultural communication*. 1, 7, pp. 38 – 44.
- BORGULYA, Á. 2009. A meggyőzés a kultúráközi kommunikáció nézőpontjából: a német üzleti tárgyalások. [Persuasion from the point of view of cross-cultural communication: German business negotiations]. In: SIMIGNÉ, F. S. (ed.) *A meggyőzéstől a manipulációig*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, pp. 60 – 67.

- DE DREU, C. K. W. 2004. Motivation in Negotiation: A Social Psychological Analysis. In: *GELFAND, M. J., BRETT, J. M. (eds.) The Handbook of Negotiation and Culture*. Stanford, California: Stanford University Press, pp. 114-135.
- DÉVÉNYI, M. 2009. *Az üzleti tárgyalások disztributív verbális taktikái*. [Distributive verbal tactics of business negotiations]. PhD dissertation. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. Retrieved 2013, May 5. Available en: http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/DevenyiMarta2009_0.pdf
- DÉVÉNYI, M. 2013. A meggyőző érvelés szerepe az üzleti tárgyalásokon. [The role of argumentation in business negotiations]. *Porta Lingua* 2013, pp. 249-256.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W., GUPTA, V. (eds.) 2004. *Culture, Leadership and Organizations. The Globe study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M. 2004. A tárgyalási szokások és a kultúrák összefüggései. [The correspondence between negotiating habits and cultures]. In: *BAKONYI I., NÁDAI J. (eds.) A többnyelvű Európa. A XIII. MANYE Kongresszus kötete*. Győr: Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, pp. 217-225.
- KOVÁCS, Z. 2006. *Kultúrák versengése a globalizáció korszakában*. [The competition of cultures in the era of globalisation]. PhD dissertation. Veszprém: Pannon Egyetem, 2006. Retrieved October 24, 2010, from http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2006/Kovacs_Zoltan_dissertation.pdf
- LEWICKI, R. J., ROBINSON, R. 1998. Ethical and Unethical Bargaining Tactics: In: *Journal of Business Ethics*, 17, pp. 665 – 682.
- MENKEL-MEADOW, C., WHEELER, M. (eds.) 2004. *What's Fair: Ethics for Negotiators*. San Francisco: Jossey-Bas.
- NÉMETHOVÁ, I. 2014. Intercultural competence and cultural intelligence In: *Eisenstädter Europategen: Fremdsprachen und Tourismus: 2. Internationale wissenschaftliche Sprachkonferenz: Mai 14-15. 2014, Eisenstadt, Österreich*. Eisenstadt: Fachhochschule Burgenland, Department Wissenschaft, pp. 115 – 119.
- RIVERS, C., LYTLE, A. L. 2007. Lying, cheating foreigners! Negotiation ethics across cultures. In: *International Negotiation*, 12, pp. 1 – 28.
- ROBINSON, R. J., LEWICKI, R. J., DONAHUE, E. M. 2000. Extending and Testing a Five Factor Model of Ethical and Unethical Negotiating Tactics: Introducing the SINS Scale. In: *Journal of Organizational Behavior*, 6, pp. 649 – 664.
- SZŐKE, J. 2013. Kisvállalatok kommunikációs sajátosságai nemzetközi üzleti tárgyalások tükrében. [The communication of small enterprises in international business negotiations] In: *TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. (eds.) Növekedés és egyensúly: Kautz Gyula Emlékkonferencia 2013. június 11. elektronikus kötete*. Paper 29. Retrieved March 6, 2014, from <http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2013/kultura/szokej.pdf>
- SZŐKE, J. 2015. The Cultural Aspect of Austro-Hungarian Business Negotiations. In: *International Journal of Business and Management Studies*, 1, pp. 47 – 52.
- TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2013. A nemzetközi tárgyalások etikája: vizsgálati módszerek és irányok. [Ethics in international negotiations: research lines and methods] In: *RÓBERT, P. (ed.) Gazdaság és morál: tiszta társadalom, tiszta gazdaság. A 2012. június 12-i Kautz Gyula Emlékkonferencia válogatott tanulmányai*. Győr: SzE Kautz Gyula Kar, pp. 165 – 172.
- TOMPOS, A. 2014. Hungarian societal values through business negotiators' practices. In: *ROTSCHEDL, J., CERMAKOVA, K. (eds.) Proceedings of the 14th International Academic Conference*. Prague: International Institute of Social and Economic Sciences, pp. 445 – 453. Retrieved December 6, 2014. Available en: <http://www.iises.net/proceedings/14th-international-academic-conference-malta/front-page>
- TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2014. Situational factors affecting the use of ethically ambiguous negotiation tactics. In: *Humanities and Social Sciences Review*, 3, pp. 196 – 204.
- TOMPOS, A., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. 2015. What makes a good business negotiator? – Hungarian practitioners' preferences. In: *Социокультурные проблемы языка и коммуникации*, 10, pp. 114 – 120.
- TRIANDIS H. C., CARNEVALE P., GELFAND, M., ROBERT, C., WAST, S. A., PROBST, T., KASHIMA, E. S. et al. 2011. Culture and Deception in Business Negotiations: A Multilevel Analysis. In: *International Journal of Cross-Cultural Management*, 1, pp. 73 – 90.
- TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, Ch. 1997. *Riding the Waves of Culture. Understanding cultural diversity in business*, 2nd edition, London: Nicholas Brealey.

- VOLKEMA, R. J. 1999. Ethicality in negotiations: An analysis of perceptual similarities and differences between Brazil and the United States. In: *Journal of Business Research*, 45, pp 59 – 67.
- VOLKEMA, R. J., FLEURY, M. T. L. 2002. Alternative negotiating conditions and the choice of negotiation tactics: A cross-national comparison. In: *Journal of Business Ethics*, 36, pp. 381 – 398.
- VOLKEMA, R. J. 2004. Demographic, cultural, and economic predictors of perceived ethicality of negotiation behavior: A nine-country analysis. In: *Journal of Business Research*, 57, pp. 69 – 78.
- WALTON, R. E., McKERSIE, R. B. 1965. *A behavioral theory of labor negotiations: An analysis of a social interaction system*. New York: McGraw-Hill.
- WEINGART, L. R., OLEKALNS, M. 2004. Communication Processes in Negotiation: Frequencies, Sequences, and Phases. In: *GELFAND, M. J., BRETT, J. M. The Handbook of Negotiation and Culture*. Stanford, California: Stanford University Press, pp. 143 – 157.
- ZHANG, J., LIU, L. A., LIU, W. 2012. Does Trust Reduce Deception in Negotiation? Culturally Divergent Effects of Cognition-Based and Affect-Based Trust. Retrieved November 8, 2013. Available en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2084879

Contact

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

Dr. Lívia Ablonczy-Mihályka
Széchenyi István University
Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences
Department of International Communication
Egyetem tér 1, 9022 Győr
Hungary
Email: ablne@sze.hu

NEBYŤ NEBOLÍ OD FERNANDA ARAMBURU: POSTAVY, TÉMY, PRIESTOR

NO SER NO DUELE DE FERNANDO ARAMBURU: PERSONAJES, TEMAS, ESPACIO

SOFIA TUŽINSKÁ

Abstracto

La literatura española contemporánea cuenta con una gama amplia de escritores. Fernando Aramburu, el escritor basco, es uno de los más interesantes y leídos y por algunas de sus novelas o colecciones de cuentos obtuvo premios literarios de renombre. La colección de cuentos No ser no duele fue traducida al eslovaco por Branislav Bačik en el año 2006. El autor se centra en ella sobre todo en los temas como vida, muerte, el choque de lo cotidiano con lo raro o anormal, la frustración humana ante la imposibilidad de realizarse, el enfrentamiento del mundo infantil con el mundo de los adultos, despotismo contra la impotencia humana, etc. En la colección de los dichos cuentos aparece una amplia gama de los personajes cuya característica común es sobre todo el miedo.

Palabras claves: *literatura española contemporánea, Fernando Aramburu, No ser no duele, el bien, el mal, vida, muerte, déspotas, oprimidos*

Abstrakt

Baskický spisovateľ Fernando Aramburu je jeden z najzaujímavejších a najčítanejších spisovateľov a za niektoré svoje romány a poviedkové zbierky získal významné literárne ocenenia. Zbierka poviedok Nebyť nebolí vyšla v slovenskom preklade Branislava Bačika v roku 2006. Fernando Aramburu sa v nej venuje univerzálnym témam ako je život a smrť, stret zvláštneho, anormálneho sveta so všednosťou a priemernosťou, frustrácia človeka, ktorý nie je schopný sebarealizácie, stret sveta detí so svetom dospelých, ľudská bezbrannosť narážajúca na despotizmus. V spomínanej zbierke vystupuje široká škála postáv, ktoré fungujú na princípe protikladov a ich základným hnacím motorom je strach, ako jeden z prvotných inštinktov.

Kľúčové slová: *súčasná španielska literatúra, Fernando Aramburu, dobro, zlo, život, smrť, despotizmus, submisivnosť*

Súčasná španielska literatúra

Na začiatku tejto práce sa sústreďme na pojem súčasná literatúra (literatura contemporánea) v kontexte dejín španielskej literatúry. Ak si zoberieme do rúk akúkoľvek učebnicu, či inú štúdiu dejín španielskej literatúry, v kapitole súčasná literatúra budú s takmer sto percentnou pravdepodobnosťou uvádzaní autori ako Camilo José Cela, Miguel Delibes, Carmen Laforet, Juan Goytisolo a iní. Napriek faktu, že podaktorí z nich už nežijú a iní sa literárnej tvorbe stále aktívne venujú, musíme azda všetci uznať nevyvrátiteľný fakt, že žijeme v XXI. storočí. Čo teda máme chápať pod pojmom súčasná španielska literatúra a kto sú autori, ktorí ju reprezentujú?

Podľa Národného štatistického inštitútu sa v Španielsku od roku 2000 ročne publikuje približne 20 000 titulov z beletrie (číslo zahŕňa tak domácu produkciu ako aj preklady z iných jazykov), hoci za posledný rok bol zaznamenaný mierny pokles knižných publikácií, zato však nárast kníh publikovaných v elektronickej podobe. Napriek tomu sa ozývajú kritické hlasy, že v niektorých špecifických odvetviach je produkcia literatúry nedostatočná, no na druhej strane sa stretávame s názorom, že „Španielsko je krajina, v ktorej sa publikuje veľa, ale číta málo.“ Podľa viacerých štatistických rankingových agentúr k súčasným najproduktívnejším, najčítanejším, najprekladanejším a najväčšej obľube sa tešiacim autorom patria: Christian Gálvez, Victor del Árbol, María Dueñas, Grandes Almudena, Eduardo Mendoza, Carlos Ruiz Zafón, Lucía Etxevería, Ávaro Pombo, Rosa Montero, Arturo Pérez-Reverte, Javier Moro, Nerea Riesco, Fernando Aramburu, atď. Spomínaných autorov by sme mohli zadeliť do dvoch kategórií:

- autori, ktorí reflektujú súčasnú domácu socio-ekonomicko-politickú situáciu a do istej miery nadväzujú na kultúrne tradície Španielska,
- autori, ktorí sa od domácej reality odkláňajú (tých je z viacerých objektívnych príčin väčšina).

Kým začneme analyzovať dielo Fernanda Aramburu, bolo by vhodné sa pokúsiť vytvoriť akýsi teoretický základ. Domnievam sa, že na to je potrebné spomenúť, aspoň v hrubých črtách, situáciu, v akej sa súčasné Španielsko nachádza, pretože od nej sa odvíja aj aktuálna literárna tvorba. Španielsko tak, ako iné európske krajiny

- prechádza obdobím hlbokkej krízy a to nie len v oblasti ekonomickej, ale aj v oblasti kultúry, školstva, zdravotníctva, sociálnej podpory štátu, spoločenskej a individuálnej;

- táto kríza podmieňuje všetky sféry fungovania individua v rámci spoločnosti (vid' priemerný mladý Španiel žije približne do tridsiatich rokov s rodičmi, bojuje s nezamestnanosťou, ak aj vykonáva nejakú prácu, pravdepodobne nenadväzuje na jeho profesionálnu orientáciu, je ztročený úvermi a hypotékami, bez vlastnej strechy nad hlavou, bez rodiny a potomkov, ku ktorým sa dopracuje približne v štyridsiatke a tak vzniká hlboký výpadok kontinuity medzi tým, čo sme kedysi nazývali generácia;
- takmer každý Španiel je pohltý rýchlym životným tempom súčasnej doby, ktoré vedie k rozpadu normálnych medziľudských vzťahov (najväčšia časť medziľudskej komunikácie sa odohráva prostredníctvom mailov, chatovania, kontaktovania sa na sociálnych sieťach, telefonickými rozhovormi). Rýchle životné tempo, pohltie každodenným bojom o prežitie nám nedáva čas zastaviť sa, zamyslieť sa, chytiť do ruky kvalitnú prózu, či poéziu, ktoré na precízne čítanie vyžadujú čas, a tým nedisponujeme. Avšak v Španielsku, tak ako inde v Európe, je stúpavá tendencia vysokoškolského vzdelávania a hoci jeho úroveň je dekadentná, ktorí z vysokoškolsky vzdelaných ľudí by nesiahol po knihe? A tak sa dostávajú k slovu autori komerčného razenia, ktorí ponúkajú čitateľovi strhujúce, dynamické, ľahko stráviteľné príbehy, z ktorých si čitateľ môže odniesť zaujímavé poznatky a zároveň zabudnúť na každodennú realitu. Spomeňme diela tohto charakteru: Christian Gálvez: Matar a Leonardo Davinci (dej románu situovaný do Európy XIV. storočia, Luz Gabas: Palmeras en la nieve: príbeh cesty do neznámej, vzdialenej zeme, na exotický ostrov, Regreso a tu piel: príbeh boja, lásky a spravodlivosti odohrávajúci sa kdesi medzi Francúzskom a Španielkom v XVI. storočí, Victor del Árbol: Un millón de Gotas: hlavný hrdina sa vracia po stopách svojho zosnulého otca, veľkého hrdinu boja proti fašizmu do tohto obdobia, María Dueñas: Tiempo entre las costuras: návrat do koloniálneho obdobia, príbeh odohrávajúci sa v Afrike, Rosa Montero: Historia del rey transparente: fiktívny príbeh na pozadí XII. storočia, Pérez-Reverte: El tango de la Guardia vieja: príbeh bývalého profesionálneho tanečníka, odohrávajúci sa na veľkej zaoceánskej lodi plviacej sa do Buenos Aires a z časti na francúzskej Riviére, či v luxusnom talianskom letovisku, Javier Moro: La pasión india, El sari rojo: spracováva príbehy, ktoré sa odohrávajú v koloniálnej Indii a ságu rodiny Ghándiovcov. Takto by sme mohli pokračovať v dlhom zozname diel, ktoré sa odkláňajú od španielskych reálií;
- keď sa vrátíme k bodu, ktorý do veľkej miery ovplyvňuje to, aký typ literatúry sa v súčasnosti v Španielsku najviac vydáva, a to je ekonomická kríza, treba povedať, že vydavateľstvá sa najviac sústreďujú na konzumný typ literatúry, ktorý je pre čitateľa atraktívny, ľahko stráviteľný, a na druhej strane mu dáva pocit, že sa dostal k novým informáciám. Ide o knihy, ktoré sa čítajú rýchlo, sú pútavé, vzbudzujú zvedavosť čitateľa, je schopný ich čítať kdekoľvek a kedykoľvek (napríklad aj na ceste do práce metrom) a keď čítanie preruší, návrat k tomuto procesu nie je komplikovaný. Tento typ literatúry je preto ľahko predajný, môže vychádzať vo veľkých nákladoch a žiť vydavateľstvá, ktorých za posledné roky v Španielsku pribúda.

Vráťme sa teraz ku skupine autorov, ktorí produkujú tento komerčný a do značnej miery manipulatívny typ literatúry a pokúsme sa vytvoriť teoretický rámec spoločných charakteristík:

- Odklon o súčasnej situácie v Španielsku, nezaujímam o nadväzovanie na literárnu a kultúrnu tradíciu, nezaujímam o lokálny charakter diel. Ak si zoberieme ako príklad ktorékoľvek dielo spomínaných autorov, prevláda v ňom kozmopolitný ráz. Najčastejšie sa stretávame s románom historickým, fantastickým, dobrodružným, s kriminálnou zápletkou atď. a vo väčšine prípadov sa v súčasnom španielskom románe tieto prvky prelínajú.
- Podobne ako u romantických autorov, autori sa odmietajú prizerať realite a utiekajú sa do exotického časopriestoru (India, Taliansko, Argentína, Francúzsko, Európa za čias fašizmu, Sevilla v polovici XVIII. storočia...).
- Dynamický, strhujúci dej prevažne so štruktúrou in medias res. Veľkej obľube sa tešia romány, v ktorých sa prelínajú aspoň dve dejové línie. Stručné, nezaťažujúce opisné časti a prevažujúci priamy či nepriamy dialóg alebo vnútorný monológ.
- Postavy či už hlavné alebo vedľajšie sú prvoplánové, aj keď ide o románové postavy, vo väčšine prípadov sa autor nezameriava na ich psychológiu a počas diania sa nevyvíjajú, ostávajú nemenné, pretože ich hlavnou funkciou je konať, poháňať dopredu dej, alebo naopak, nechávajú sa strhnúť vonkajšími okolnosťami. Tým, že autori sa nezameriavajú na vytvorenie psychologického portréту postáv, tieto v čitateľovi nezbudzujú žiadny typ emócie, či už pozitívny alebo negatívny. Postava je redukovaná na to, aby konala. Samozrejme, že ide o úzku súvislosť s predchádzajúcim bodom, ak má mať román dynamický charakter, vykresľovanie psychológie, vnútorného prežívania postáv by do neho vnášalo statický prvok. Avšak, ak sa vytráca z románu charakter postáv a čitateľ s nimi nesympatizuje alebo naopak, literatúra v tomto prípade stráca aj výchovný charakter. Nemáme sa s kým identifikovať, literárna postava pre nás prestáva fungovať ako príklad (pozitívny alebo negatívny) a keďže nepoznáme jej vnútorné rozpoloženie, nevieme, čo našich súčasníkov sužuje, teší, poháňa v pred, o čom premýšľajú, aké majú ideály atď.

- autori sa zameriavajú na prostredie a postavy, ktoré sa vymykajú zo šedého priemeru, s veľkou obľubou sú zobrazovaní homosexuáli, lesbičky, transsexuáli, slobodní, rozvedení a ďalej extrémne postavy ako zločinci, cynickí detektívi, exotické, cudzokrajné postavy, či postavy z dávnejšej histórie.

Po páde Francovej diktatúry a úplnom zrušení cenzúry v Španielsku, nastala priaznivá situácia aj pre literatúru. Panoráma románu sa rozšírila natoľko, že v súčasnosti je veľmi ťažké nájsť spoločné znaky, ktoré by spájali jednotlivých autorov. Každý z nich vyvíja snahu vydať sa po vlastnej ceste a odlíšiť sa od súčasníkov. V osemdesiatych rokoch minulého storočia sa väčšina autorov odklonila od experimentalizmu a opäť začala javiť záujem o príbeh, rozprávanie, zápletku, aj keď nemôžeme hovoriť o návrate ku klasickému realizmu, o návrate k románu, ktorý by odrážal realitu, ako zrkadlo. Za posledné roky sa španielski autori nevyhýbali žiadnym literárnym žánrom, či už ide o vedecko-fantastický, detektívny, ľúbostný, psychologický, fantastický román, no dá sa povedať, že najväčšej obľube sa tešia dobrodružné a historické romány, čo samozrejme naznačuje odklon od súčasnej problematiky.

Fernando Aramburu

Baskický spisovateľ, Fernando Aramburu, patrí do kategórie autorov, ktorí sa nenechali zviazať na cestu komercie. Tento autor sa narodil roku 1959 v San Sebastiáne. Vyštudoval španielsku filológiu na univerzite v Zaragoze. Od roku 1985 žije a tvorí v Nemecku. V súčasnosti je považovaný za jednu z najvýraznejších osobností španielskej literatúry o čom svedčia pozitívne ohlasy kritikov na jeho literárnu tvorbu a významné ocenenia ako Premio Ramón Gómez de la Serna, Premio Mario Vargas Llosa a Premio Real Academia española za zbierku poviedok Ryby smútku (Los peces de la amargura), v ktorej sa zaoberá dopadom teroristických útokov ETA na životy a osudy náhodných obetí, Premio Biblioteca Breve za román Nenásytné požiadavky (Ávidas pretenciones), v ktorom ukazuje druhú, zhýralú tvár úspešných literátov. Okrem vlastnej literárnej tvorby sa tento autor venuje a prekladom z nemeckého jazyka.

Fernando Aramburu ôvodne písal predovšetkým detskú literatúru a poéziu, no postupne začal publikovať poviedky, eseje a romány určené pre široké spektrum publika. Z jeho rozsiahlej tvorby by sme mohli spomenúť napríklad autobiograficky ladený román Fuegos con limón (Oheň a citrón) a romány Viaje con Clara por Alemania (Cesta s Klárou po Nemecku), Años lentos (Pomalé roky), Ávidas pretenciones (Nenásytné požiadavky), zbierky poviedok El artista y su cadáver (Umelec a jeho mŕtvola), Los peces de la amargura (Ryby smútku), El vigilante del fiordo (Strážca fjordu) a No ser no duele (Nebyť nebolí).

V našich končinách ide o pomerne neznámeho autora a z jeho rozsiahlej literárnej tvorby bola do slovenčiny preložená iba zbierka poviedok No ser no duele pod názvom Nebyť nebolí v excelentnom prevedení prekladateľa Branislava Bačíka. Z akého dôvodu by sme teda mali hovoriť práve o poviedkach pre nás takmer neznámeho baskického autora a čím môže osloviť slovenského čitateľa? Je to práve pre univerzálny odkaz jeho tvorby, pre témy, ktoré vyvstávajú z tajných zákutí duše postáv aplikovateľných na akékoľvek geografické územie.

Postavy

V spomínanej zbierke poviedok vystupuje široká škála postáv, ktoré rovnako, ako spracované témy fungujú na princípe protikladov:

- ženy – muži,
- detský svet – svet dospelých,
- mladí ľudia – starí ľudia,
- vzdelaní, kultivovaní ľudia – jednoduchí ľudia,
- tyrani, manipulátori – submisívni,
- živí – mŕtvi, umierajúci,
- zlí – dobrí,
- bohatí – nemajetní,
- konzervatívni – liberálni,
- pasívni – aktívni.

Postavy sa na prvý pohľad môžu javiť ako čudné, vybočujúce z priemeru, sú ovládané nízkymi pudmi, úchylkami a z morálneho hľadiska disponujú vlastnosťami neakceptovateľnými spoločnosťou. Avšak intímny život hrdinov sa dostáva do prudkého kontrastu s ich vystupovaním na verejnosti, kde pôsobia ako bežný priemer. Postavy a témy sú zobrazené realisticky až priam naturalisticky. V prvej polovici dvadsiateho storočia sa v rámci španielskej literárnej kritiky zaviedol po vydaní románu La familia de Pascual Duarte od Camila Josého Celu pojem „tremendismo“, ktorým sa označuje vyhrotený naturalizmus. Tento termín by sme mohli aplikovať aj na zobrazovanie tém a postáv poviedok Fernanda Aramburu, s tým rozdielom, že naturalizmus prvej polovice dvadsiateho storočia sa

zameriaval na zobrazovanie najchudobnejších spoločenských vrstiev, zatiaľ čo Fernando Aramburu poukazuje na zlo, ako na prirodzenú súčasť človeka, v ktorom sa prebúdzajú najnižšie pudy v situáciách, kedy ich môže využiť na úkor iného jedinca vo vlastný prospech.

Ako sme už povedali, v spomínanej zbierke poviedok je zobrazené široké spektrum postáv, medzi ktorými zdanlivo nejestvuje žiadna súvislosť. Avelino Armisen je 45 ročný lekárnik, starý mládenec žijúci pod strechou svojej despotickej matky, nikdy nevybočuje z každodennej rutiny staromládeneckého života a jeho individualita je nepretržite potláčaná výčitkami starej ženy. Silvia Peredo je univerzitná učiteľka, jej študenti ju vnímajú ako príjemnú, pôvabnú a kultivovanú dámu, no jej absurdná úchylka je pred zrakmi nezainteresovaných dokonale ukrytá. Boni je neúspešný prekladateľ ašpirujúci stať sa známym spisovateľom, jeho frustrácia zo zlyhania prerastá v nenávisť a surovosť, ktorej svedkom sa stáva iba čitateľ. Muž, ktorý žije so svojou hašterivou a panovačnou ženou Martou, sa neštíti vstúpiť do „Salóna nevyliciteľne chorých“, aby sa zúčastnil absurdnej lotérie o to, ktorý z ľudí napojených na prístroje skoná ako prvý a následne minul výhru na sex s prostitútkou. Tuta je dievčatko, ktoré prestalo veriť, že darčeky nosia Traja králi a do jej detského sveta sa postupne vkráda realita rozpadajúcej sa rodiny. Wiebke je dievča bez stáleho zamestnania, ktorá vypomáha v dome dôchodcov. Fritz Strunz je osemdesiatročný mrzutý a zlomyseľný dôchodca, ktorý mentálne uviazol v časoch Druhej svetovej vojny a do súčasnej reality si tak prenáša prežitú hrôzu a strach o vlastný život. Skorumpovaný, rasistický primátor neznámeho mesta, ktorý buduje asfaltovú cestu, čo nikam nevedie. Chairone Muruová, jednoduché dedinské dievča, ktoré otehotnie po znásilnení vlastným otcom a následne je jej incestný plod vypudený z tela.

Spoločným menovateľom týchto postáv je samota, smútok, neschopnosť komunikovať a zdieľať vlastné frustrácie s okolím. Postavy sú vystavované extrémnym situáciám, v ktorých ožívajú ich základné, najnižšie pudy či úchylky: boj o prežitie, snaha vyťažiť z danej situácie benefit na úkor iných, parazitovať aj na najbližších. Aramburove postavy sa neštítia ľahostajnosti k blížnemu svojmu, násilia, manipulácie a ich hnacím motorom je predovšetkým strach, potlačovaný hnev, či bezmocnosť.

Postavy sú zaujímavé aj vzhľadom na ich jazykový prejav. Aramburu prechádza zo spisovného štýlu do hovorového a nevyhýba sa ani vulgarizmom, aby dodal postave autenticitu a diferencoval jej spoločenské a kultúrne postavenie a to v rámci tak priamych, či nepriamych dialógov.

Témy

To, čo spája jednotlivé postavy poviedok sú aj témy, ktoré rieši Fernando Aramburu na základe protikladných princípov fungovania sveta a samotnej podstaty človeka. Témy sú nasiaknuté dualizmom: **dobrá a zla, slobody a tyranie, prítomnosti a absencie morálneho povedomia, dualizmom smrti a života**. Ďalšia téma, ktorá vystupuje na povrch v Aramburových poviedkach, nám približuje rozvrátené rodinné vzťahy (Avelino Armisen sa nedokáže realizovať, pretože je ovládaný svojou tyranskou matkou, Boni nekomunikuje so svojou matkou už 10 rokov, otec žije v Latinskej Amerike, Tutin otec je alkoholik a starý otec okrem alkoholizmu trpí psychickou poruchou, Muž z poviedky Predposledné kolo lotérie je ubitý s manželstva, v ktorom absentuje láska, porozumenie a rešpekt atď.). Aramburu však nad danými témami nepolemizuje a nemoralizuje, dištancuje sa od vlastného príbehu a zachováva si neutrálny postoj.

Téma dobrá a zla

Ak pristúpime k prvej opozícii, t.j. opozícii medzi dobrom a zlom, ktorá sa v histórii ľudstva stala predmetom úvah a polemík, či už v náboženstvách, filozofii alebo literatúre mnohých kultúr, dá sa povedať, že v každej z postáv sa do určitej miery tieto dva princípy spájajú, či už prevláda jedno alebo druhé, no autor zároveň dochádza k skeptickému záveru: „*Verte, či neverte, dokonca rozumiem aj prečo plačete a prečo ste taká rozzúrená, a ruku na srdce, zo všetkého najradšej by som vám sem teraz nejakého kriminálnika dovliekol za golier, aby ste boli vy konečne spokojná a aby nakoniec dobro zvíťazilo nad zlom, aj pravda a láska a všetko to ostatné. Ale veci sa majú tak...*“ (1, 2006, s.195), ktorý vyjadruje prostredníctvom komisára vyšetrojúceho prípad muža, ktorý zahynul tragickou náhodou. Aramburu odmieta naivný koncept víťazstva dobra nad zlom typický pre rozprávky a svojimi príbehmi, naopak, deklaruje, že zlo je prirodzenou podstatou a súčasťou ľudskej duše, ba dokonca, že „...zloba človeku asi spôsobuje v hĺbke duše akýsi pôžitok, že mu robí dobre byť zlý, páchať zlo. ... Zlo určite nie je také strašné, ako ho maľujú.“ (2, 2006, s.15). K takémuto záveru dospeje aj Avelino, keď mu akýsi zlomyseľný sused nasype do schránky piesok a zároveň dostane chuť nazrieť do Pandorinej skrinky a zistiť, aké to je, páchať zlo. Aramburu tému zla prítomného v človeku vyhocuje v poviedke Rozhovor z priepasti, kde vedomý postoj, no nie aktívne konanie postavy vedie k smrti človeka. Boni sa stane jediným svedkom nehody, pri ktorej šofér utrpí devastačné zranenia a využije túto situáciu, aby načerpal pre svoj román inšpiráciu z pocitov umierajúceho človeka.

Téma slobody a tyranie

Téma dobrá a zla úzko súvisí s témou slobody a tyranie. Tyranii nám autor predstavuje v podobe intímnych despotickej vzťahov postáv k najbližšiemu okoliu. Manipulované, utláčané postavy sa v istej chvíli dostávajú do

situácie, v ktorej dostávajú príležitosť konvertovať potláčanú frustráciu na moc. Podľa Ericha Fromma, totalitarizmus spočíva v dvoch entitách: masochizme a sadizme, pričom masochizmus je len prostriedkom na zabudnutie na svoje Ja. Je charakteristický autodeštrukčnými sklonmi, ako je túžba rozplynúť sa vo vonkajšej moci a zároveň participovať na jej sile a sláve. Na druhej strane podstatou sadistických pudov nie je snaha spôsobiť druhým bolesť, ale potreba úplne ovládať druhú osobu, mať nad ňou úplnú moc, urobiť z nej bezmocný objekt svojej vôle. Podobnú filozofiu prezentuje Aramburu vo svojich poviedkach. Nerealizovaný spisovateľ Boni si doslova vychutnáva pocit vlastnej moci pri bezmocnom tele umierajúceho človeka, cíti sa ako Boh, ktorý má jeho život vo vlastných rukách a necíti ani náznak výčítiek svedomia. Silvia Peredo vyhľadáva jednoduchých mužov, ktorých môže manipulovať, zavádzať a zneužívať svojou inteligenciou a klamstvom, aby naplnila svoju zvláštnu úchylku. Matka Avelina Armisena si podmaňuje svojho syna silou výčítiek. Aramburu sa nevyhýba ani téme manipulácie detí rodičmi, ktorí nevedome deformujú ich krehký svet.

Téma života a smrti

Témou života a smrti sú explicitne presiaknuté všetky poviedky. Aramburove postavy akoby zabúdali, že smrť je nezvratná. Je všadeprítomná, dostávajú sa s ňou do blízkeho kontaktu, no zároveň ich necháva ľahostajnými, v tom lepšom prípade, a v opačnom sa z nej snažia čo najviac vyťažiť. Keď oznámi Avelino svojej prudernej matke, ktorá sa v nemocnici zotavuje po infarkte, že onanoval, je si vedomí, že ju tým zabije? Mŕtvej matke zašepká do ucha: „Mama, odpusťte mi to, prosím vás“, no má tým na mysli fakt, že sa prehrešil, alebo že sa chcel zbaviť svojho trýzniteľa, po tom, čo prvý krát spoznal slasť? V Boniho prípade ide o jasný zámer pozorovať umierajúceho a prinútiť ho z pozície moci rozprávať o jeho pocitoch v posledných chvíľach života. Muž z poviedky Predposledné kolo lotérie pozoruje v nemocnici umierajúcich a zúčastní sa stávky o to, ktorý z nich zomrie prvý, aby si za výhru mohol užiť. V poviedke Nebyť neboli je smrť ústredným motívom. Tvoria ju krátke texty, ktoré spája téma smrti a kontaktu živých s mŕtvymi, pričom je až zarážajúce, do akej miery necháva smrť neznámeho človeka ľudí ľahostajnými.

Priestor

Pokiaľ ide o zobrazenie priestoru, napriek tomu, že F. Aramburu žije posledné roky v Nemecku, zasadzuje svoje príbehy predovšetkým do typického prostredia severného Španielska, ktoré môžeme ľahko identifikovať na základe:

- spomínaných architektonických prvkov,
- opisov krajiny,
- zvykov a osláv (Semana Grande),
- vlastných mien postáv.

Ak aj mení prostredie, zasadzuje do neho svojich rodákov (Španielov), ako je tomu v poviedke Nebyť Nebolí, v ktorej sa skupina španielskych turistov ocitá v Dánsku. Trendom súčasnej španielskej literatúry je meniť v príbehoch priestor a vytvárať multikultúrny ráz diela. Avšak práve preto postavy, ktoré cestujú z krajiny do krajiny, často pôsobia nerealisticky, pretože v cudzom priestore sa nemôžu pohybovať, splyvať s davom, komunikovať a orientovať ako v domácom prostredí. Aramburova próza je zaujímavá práve preto, že otvára témy, ktoré sú aplikovateľné na akúkoľvek geografickú zónu, no zároveň dýchajú neopakovateľnou a nenapodobiteľnou atmosférou neznámeho. Priestor, v ktorom sa pohybujú spomínané postavy a odvíjajú ich životné príbehy, opäť funguje na základe protikladov:

- vidiek – mesto,
- interiér – exteriér,
- Španielsko – zahraničie,
- skutočný – fiktívny.

Rozprávačské techniky a postupy

Pre poviedky Fernanda Aramburu sú typické rozprávačské postupy charakteristické pre postmodernú literatúru. V rámci zbierky nájdeme poviedky, v ktorých autor využíva rôzne dejové línie: lineárne, in medias res, retrospektíva, flash back... Počas rozprávania zvykne meniť uhol pohľadu a tak vnímame príbeh z rôznych perspektív. Napríklad v poviedke Hniličky začína rozprávanie vedľajšia postava, čašníčka, ktorá sleduje svoju kultivovanú vysokoškolskú pedagogičku s jej neotesaným spoločníkom v bare a ďalej sa príbeh rozvíja prostredníctvom vševedúceho rozprávača. V poviedke Asfaltka, ktorá nikam nevedie sa strieda pri rozprávaní uhol pohľadu postáv zúčastnených na slávnostnom otvorení nového úseku cesty, a podobne. Rovnako využíva v poviedkach aj rôzne typy rozprávača.

Záver

Baskický spisovateľ Fernando Aramburu sa vo svojej zbierke dvanástich poviedok zaoberá nevšednými všednosťami života spôsobom, ktorý čitateľa určite prekvapí a nenechá ho ľahostajným. Odkaz Fernanda Aramburu je nielen originálny, ale aj univerzálny, pretože sa dotýka páľčivých tém, ktoré sa bytostne dotýkajú každého smrteľníka, dokonca aj toho, ktorý vo víre života zabúda na nezvratnosť smrti. Odhaľuje najtemnejšie zákutia duše, ktoré v spoločenskom kontakte ostávajú pred zrakmi nepovolaných skryté.

Zoznam citovanej literatúry

1. ARAMBURU, F. 2006. *Nebyť neboli*. Bratislava: BELIMEX, 2006, s. 195.
2. ARAMBURU, F. 2006. *Nebyť neboli*. Bratislava: BELIMEX, 2006, s. 15.

Zoznam použitej literatúry

- ANDERSON IMBERT, E. 1999. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel. 271 s.
- ARAMBURU, F. 2006. *Nebyť neboli*. Bratislava: BELIMEX. 220 s.
- FROMM, E. 1996. *Lidské srdce*. Praha: Nakladatelství Jozefa Šimona. 177 s.
- FROMM, E. 1993. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko. 1993. 158.s.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. 1997. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: ARCO/LIBROS, S. L. 288 s.

Kontakt

Mgr.Sofia Tužinská, PhD.
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: sofia.tuzinska@gmail.com

CIZOJAZYČNÁ KOMUNIKACE STUDENTŮ V RÁMCI ZAHRANIČNÍCH MOBILIT

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF STUDENTS PARTICIPATING IN INTERNATIONAL MOBILITY

JANA BRCKOVÁ, LENKA HRUŠKOVÁ

Abstrakt

Studie se zabývá problematikou mnohojazyčnosti v národním kontextu. Na základě analýzy dokumentů Komise EU související s mobilitami v rámci EU, s procesem internacionalizace a globalizace, analýzy doporučení Rady Evropy v kompatibilitě s českou legislativou a legislativou VŠTE v Českých Budějovicích budou zmapovány různé přístupy k mnohojazyčnosti v podmínkách českých nepedagogických vysokých škol.

Klíčová slova: cizojazyčná komunikace, mnohojazyčnost, Evropská unie (EU), ECTS

Abstract

The study deals with the issue of multilingualism in national context. Based on an analysis of EU Commission documents related to mobility within the EU, to the process of internationalization and globalization, and based on an analysis of Council of Europe's recommendations in compliance with the Czech legislation and legislation of the The Institute of Technology and Business in České Budějovice, various approaches to multilingualism will be mapped with regard to the situation in the Czech non-pedagogical higher educational institutes.

Keywords: foreign language communication, multilingualism, European Union (EU), ECTS

Úvod

Ekonomická, komunikační a kulturní globalizace, stejně jako rychle se měnící technologie změnily současné cíle vysokoškolského vzdělávání. V kontextu globalizace, kdy se stávají schopnosti rozvinuté komunikovat světovými jazyky napříč národními kulturami, státními útvary a kontinenty naléhavou nezbytností, strmě narůstá význam osvojování si cizích jazyků a současně i význam kvalitního jazykového vzdělávání.

Tomuto fenoménu nové doby, který hraje v mezilidských, společenských vztazích podstatnou úlohu v jejich snaze otevřít lidem „bránu jazyků“ – „bránu do světa“ se budeme v naší studii věnovat.

Významnou úlohu snažení o otevření univerzálních styků mezi národy pomoci moudrého pěstování jazyků měl již Jan Amos Komenský, jehož výzva byla a je určena národnímu společenství, všem národům, kmenům a jazykům roztroušeným po celé Evropě.

Úspěšné osvojování si cizího jazyka odvisí od celé řady předpokladů, které je třeba brát v jazykovém vyučování v úvahu. Tvoří je:

- některé vrozené dispozice, například intelektové, přesněji vyjádřeno verbálně-intelektové, ovšem s tím, že i ony jsou ovlivnitelné aktivizujícím prostředím, jak to dokládá koncepce tzv. inkrementálního / nárůstového pojetí inteligence (viz např. Sternberg);
- předpoklady rozvíjené v osobnosti už v předškolním dětství – zejména způsob osvojení mateřského jazyka. Inspirující jsou zde Bernsteinovy výzkumy jazykových kódů – rozvinutého a omezeného, od nichž odvisí další vývoj vztahu k jazyku jako prostředku rozvinuté komunikace;
- utváření jazykového sebevědomí, tedy aktivizující pocit zvládnutí, spojený s pozitivní motivací a kladnými emocemi;
- vytváření učebních, respektive osvojovacích stylů, spojených s autoregulací učebního procesu, vynakládáním úsilí a sebehodnocením;

Reflektování těchto, případně dalších předpokladů a práce učitelů s nimi je důležitým, ba nezbytným činitelem demokratizace vzdělávání, oslovujícího daleko širší vrstvy populace než jsme dosud navyklí. To platí obecně, pro vzdělání jazykové ve specifickém vyústění.

A vzdělávání je, jak zdůrazňuje Jarmila Skalková, „specifickým druhem předmětné lidské činnosti“ (1, 2007, s. 71). Jazyk, jazykové odborné vyučování plní, kromě jiného, funkci dynamického nástroje v rozvoji mezilidských, společenských vztahů. Podstatná je jednota tří dílčích, navzájem však organicky propojených procesů:

- vyučování jakožto aktivizace žáka zvládat vzdělávací požadavky a úkoly;
- žákovy vlastní učebně zvládající / osvojovací činnosti;

- rozvoje žákovy osobnosti.

Tato jednotka, respektive komplementarita umožňuje sjednocovat a překonávat atomizaci dílčích částí výuky a postihnout výukový proces v jeho rozmanitosti, vzájemné prostupnosti a postupnosti. Vztah mezi procesem osvojování a procesem rozvoje osobnosti vyplývá ze základního principu edukačního procesu.

Podle Kmecové (2, 2012, s. 108) není „*při hodnocení kvality vzdělávacího procesu dostačující pouze analýza výsledků a jejich porovnání s cíli, musíme také zhodnotit příčiny, proč jsou dosažené výsledky dobré nebo špatné a na základě toho rozhodnout, co by se mělo v pedagogickém procesu zlepšit*“.

Bernsteinovy výzkumy jazykových kódů

Jádrum Bernsteinovy teorie je rozlišení dvou jazykových kódů uvnitř jednoho jazyka: *kód propracovaný* (elaborated code) a *kód omezený* (restricted code).

Každý z těchto kódů má své charakteristiky a plní specifické komunikativní funkce.

Charakteristika omezeného kódu (restricted code):

- krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; primitivní syntaktické struktury; dominují aktivní slovesné vazby;
- časté užívání spojovacích výrazů (např.: no tak, prostě, teda);
- malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních;
- omezené užívání adjektiv a adverbů;
- velmi omezené užívání neosobních zájmen ve funkci podmětu;
- velký počet výrazů zdůrazňujících předcházející konstatování mluvčího (např. že ano, víte) aj.

Charakteristika propracovaného kódu (elaborated code):

- gramatická správnost (pořádek slov aj.);
- logické modifikace a logický důraz jsou vyjadřovány složitými větnými konstrukcemi (vedlejší věty aj.);
- velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy;
- velká frekvence osobního zájmena »já«;
- diferencované užívání adjektiv a adverbů, aj.

Bernstein a další lingvisté (Švejecer, Vereščagin, Kostomarov) se shodují, že děti si osvojují jazykové kódy v závislosti na svém sociálním původu, na socio-kulturních podmínkách svého životního prostředí. Shoda panuje v závěrech výzkumů, kde byl verifikován předpoklad, že omezený kód používají děti z tzv. nižší třídy (lower class), tj. hlavně nekvalifikovaní a polokvalifikovaní dělníci, kteří primárně osvojují jen omezený kód, kdežto děti z tzv. střední třídy (middle class) užívají kromě omezeného kódu také propracovaný kód. Tato diferenciací v užívání jazykových kódů v závislosti na sociálním postavení má společenské důsledky:

Příčinou horšího školního prospěchu dětí z nižších vrstev je, v komparaci s dětmi ze střední třídy, omezený jazykový kód, který vede i k různým omezením v jejich pozdějším životním uplatnění. Vzniká tak závažný sociálně pedagogický problém, na který též poukazuje i britský pedagog D. Lawton ve své knize *Sociální třída, jazyk a vzdělání* (1968). Ve svých výzkumech dokládá, že „*je prokázáno, že nedokonalost v užívání jazyka je zde velmi důležitým brzdícím faktorem a že jazykový nedostatek je »kumulativním deficitem«, tj. zábranou, která vytváří začarovaný kruh potíží zvětšujících se během školních let*“ (3, 1968, s. 157). Celá tato problematika opírající se o Bernsteinovu teorii je označována jako teorie jazykového deficitu (the deficiency theory).

Bernstein (B. Bernstein, 1972) se ve svých experimentech zabýval i objasněním závislosti užívání určitého jazykového kódu na inteligenčním kvocientu (IQ). Ve svých výzkumech došel ke konsensu, že existují celkové rozdíly v řeči v závislosti na sociální třídě; zároveň však nebyly potvrzeny všechny charakteristiky obou jazykových kódů v závislosti na sociálním původu; např. žádné rozdíly nebyly shledány v užívání sloves určitých, substantiv, předložek, spojek a adverbů. Avšak žáci ze střední třídy používali více vedlejších vět, pasivních slovesných konstrukcí, adjektiv a zájmena »já«. Současně došel ke zjištění, že mezi užíváním omezeného a propracovaného kódu nejsou nepřekročitelné hranice: „*jde-li o omezený kód, neznamená to, že mluvčí nikdy neužívají varianty propracovaného kódu. Znamená to pouze, že tyto varianty jsou málo frekventované při socializaci dítěte v jeho rodině*“ (4, 1972, s. 173).

Cizojazyčná komunikace

„*Hlavní cíle jazykového vzdělávání vyplývají ze vstupu naší republiky do Evropské unie a ze současné ekonomické, komunikační a kulturní globalizace, která mění rychle cíle vzdělání. Ve výuce na třetím stupni se jedná o uspokojivý rozvoj vícejazyčné komunikativní a kulturní kompetence, o podporu příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami*

a rozvoj schopnosti učit se učit“ (5, 2009, s. 14). Důležitou komponentou pedagogické komunikace v jazykové výuce je získání cizojazyčné komunikativní kompetence, která je založena na pragmalingvistickém přístupu k jazyku, který je chápán jako forma lidského jednání. Termín komunikativní kompetence v souvislosti s cizojazyčnou výukou poprvé použil D. H. Hymes ve své studii *On communicative competence* (1972). V této studii polemizoval Hymes s Chomským, který ve své lingvistické teorii generativní gramatiky definoval kompetenci „jako systém pravidel, který můžeme nazvat gramatikou jazyka“ (6, Chomsky 1969, s. 9), tedy jako znalost jazykového systému na straně mluvčího a performanci jako skutečnou řečovou činnost s využitím této znalosti. Hymese navrhl kompetenci uchopit širěji a implementovat do ní také poznání, jak jednat na základě znalostí při skutečné řečové činnosti a zahrnout i sociokulturní dimenzi. Toto širší pojetí Chomským úžeji vymezené kompetence nazývá Hymes kompetencí komunikativní.

„Hymesova koncepce ovlivnila vznikající komunikativní přístup k výuce jazyků, který se na popud Rady Evropy široce rozvíjel od sedmdesátých let 20. století“ (7, 2006, s. 46). Cílem komunikativní metody již není v první řadě jazyková výuka v užším pojetí, ale spíše jazyková výchova, která učí studenty pohybovat se v prostředí s odlišnou kulturou a využívat cizojazyčné kompetence k dorozumění se. Organizačně klade tato metoda velké nároky na vyučující, protože jejich role je pojímána širěji, stávají se organizátory flexibilní výuky, která se přizpůsobuje učební skupině, často se klade důraz na zohlednění jednotlivých studijních typů adolescentů a jejich osobních učebních cílů. Uvolněná metodická koncepce a rozšířené jazykové pojetí o sociokulturní aspekty kladou velké nároky na znalosti a dovednosti vyučujících i studentů.

V současnosti prochází výuka cizích jazyků významnými změnami. V Evropě, primárně v zemích Evropské unie (EU), vyvstal požadavek tzv. mnohojazyčnosti, která je deklarovaná potřebou ovládat vedle mateřského jazyka minimálně dva cizí jazyky. Není pouhou náhodou, že pozici tzv. lingua franca zaujal jazyk anglický. EU však vedle angličtiny silně akcentuje i potřebu dalších světových jazyků, jako jsou francouzština, němčina, španělština a další jazyky. Rozvoj konceptu mnohojazyčnosti je přímo úměrný vývoji zahraničních mobilit v rámci pracovního trhu EU, s procesem internacionalizace a globalizace. V roce 2009 zřídila Evropská komise platformu občanské společnosti pro mnohojazyčnost s cílem podporovat trvalý dialog mezi Komisí a občanskou společností o různých aspektech politiky mnohojazyčnosti. V současné době čítá 29 členských organizací z oblasti vzdělávání, kultury a médií. Tyto organizace se zabývají studiem jazyků a evaluací jazykových kompetencí, elektronickou výukou a jazykovými technologiemi, vzděláváním dospělých, vícejazyčným vzděláváním, překlady, literárními překlady, ochranou menšinových jazyků, jazyky ve vědě a neformální výukou. Platforma shromažďuje odborné znalosti z různých oblastí a poskytuje Komisi cenné informace pro její jazykovou politiku. Slouží také jako fórum, ve kterém si mohou členské organizace vyměňovat zkušenosti a vytvářet synergie a síť.

Záver

Z lingvodidaktického hlediska je největší překážkou nejednotnost v definování pojmu mnohojazyčnost. V roce 1979 M. Wandruszka ve své knize „Die Mehrsprachigkeit des Menschen“ definuje mnohojazyčnost rozdílnými jazykovými variantami (spisovný, hovorový jazyk, dialekty apod.), a diferencuje „vnitřní mnohojazyčnost“ v mateřském jazyce. Osvojování cizích jazyků nad rámec svého mateřského jazyka definuje jako „mnohojazyčnost vnější“. Jednotný koncept pojmu mnohojazyčnost postrádá i německý výzkum. Definice mnohojazyčnosti jsou velmi heterogenní a ve většině z nich není jasně stanoveno, na jaké úrovni musí jedinec ovládat jazyk, aby byl označen za mnohojazyčného. Německý výzkum vychází z definic Oksaara (1980) a Christa (2000). Podle nich se o mnohojazyčnosti dá hovořit u osob, které umí funkčně použít několik jazyků, přičemž důležitější než úroveň znalosti jazyka a poměr znalostí používaných jazyků je schopnost měnit pružně jazyky, používat je v praxi a jednat v nich.

Zoznam bibliografických odkazov

1. SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná pedagogika*. Praha: Grada, s. 71.
2. KMECOVÁ, I. 2012. Motivation as the way of increasing the quality of students learning. In: *Quality Management System of Universities and the Quality of Education*. Hungary: Eötvös József College Baja, s. 108.
3. LAWTON, D. 1968. *Social Class, Language and Education*. London: Routledge, s. 157.
4. BERNSTEIN, B. 1972. Social Class, Language and Socialization. In: *Language and Social Context*. Ed. by P. P. Giglioli. Harmondsworth: Penguin, s. 173.
5. HRUŠKOVÁ, L. 2009. Online výuka jako komplexní výuková metoda. In: *AUSPICIA: recenzovaný časopis pro otázky společenských věd*, roč. 6, 3/2009, s. 14.
6. CHOMSKY, N. 1969. Goals of Linguistic Theory. In *Current Issues In Linguistic Theory*. 4. vyd. The Hague-Paris: Mouton, s. 7 – 27.
7. NEUWIRTHOVÁ, L. 2006. *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření*. Brno: MUNI, s. 46.

Literatúra

- BERNSTEIN, B. 1972. Social Class, Language and Socialization. In: *Language and Social Context*. Ed. by P. P. Giglioli. Harmondsworth: Penguin, s. 157 – 178.
- CHRIST, H. 2000. Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: *HELBIG, B., KLEPPIN, K., KÖNIGS, F. G. (Hrsg.), S. 3 – 20*.
- HRUŠKOVÁ, L. 2009. Online výuka jako komplexní výuková metoda. In: *AUSPICIA: recenzovaný časopis pro otázky společenských věd*, roč. 6, 3/2009.
- HYMES, D. H. 1972. On Communicative Competence. In: *PRIDE, J. B., HOLMES, J. (eds) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269 – 293.
- CHOMSKY, N. 1969. Goals of Linguistic Theory. In: *Current Issues In Linguistic Theory*. 4. vyd. The Hague-Paris: Mouton, s. 7 – 27.
- KMECOVÁ, I. 2012. Motivation as the way of increasing the quality of student s learning. In: *Quality Management System of Universities and the Quality of Education*. Hungary: Eötvös József College Baja, Hungary.
- Neuwirthová, L. 2006. *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření*. Brno : MUNI.
- OKSAAR, E. 1980. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: *NELDE, P. H. (Hrsg.) Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Zeitschrift für Dialohtologie und Linguistik, Beiheft 32, S. 43 – 52*.
- PRŮCHA, J. 1975. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. In: *Pedagogika 25, 1/1975, s. 15 – 32*.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 322 s.
- Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumění*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2009.
- WANDRUSZKA, M. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Kontakt

doc. Mgr. Lenka Hrušková, Ph.D.
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Útvar prorektora pro studium a pedagogickou činnost
Okružní 10, 37001 České Budějovice
Česká republika
Email: hruskova@mail.vstecb.cz

Mgr. Jana Brcková
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Útvar prorektora pro studium a pedagogickou činnost
Okružní 10, 37001 České Budějovice
Česká republika
Email: brckova@mail.vstecb.cz

ON THE IMPORTANCE OF FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

JARMILA BRŤKOVÁ, LENKA PROCHÁZKOVÁ

Abstract

Nowadays companies operate worldwide and it brings many benefits, but also more difficulties and challenges. Most organizations understand that achieving success in today's business world is closely tied to the ability to communicate effectively at an international level. Due to the fact that we live in a global world where a lot of people come into contact with people from other cultures, the intercultural competence is of great importance to all learners who wish to be competent users of the foreign language. The aim of this paper is to explain the concept of intercultural competence and its dimensions: intercultural awareness, intercultural sensitivity and intercultural adroitness and their application in language teaching at non-philological educational institutions. The paper also brings results of our internal research among Erasmus students at the Faculty of Management and discusses the role of Business English teachers in fostering intercultural competence of students. Culture plays an important role, because cultural differences are reflected in both verbal and nonverbal communication, so if our students want to communicate effectively, they should be aware of and sensitive to these cultural differences.

Keywords: *culture, intercultural competence, Business English, intercultural communication*

Introduction

Due to the fact that we live in a global world where a lot of people come into contact with people from other cultures, the intercultural competence is an inevitable part of communication in a foreign language. Emphasizing it corresponds with the politics of the European Union which supports teaching and learning foreign languages during higher and university education. In this respect it is important to focus on knowledge about cultural context and variability of languages and a positive approach to cultural diversity (1, 2014, p. 30).

There are two good reasons for taking culture into account as a part of Business English (further just BE) teaching at university level. One is the international role of the English language, which has become the lingua franca and the other is globalisation. The world is full of confrontations between people, groups and nations, who think, feel, and act differently. At the same time these people, groups and nations are exposed to common problems that demand cooperation for their solution. Many people assume that if they learn a language, they also learn the culture which is partially true. Actually they can learn a lot of cultural features, but it does not teach them sensitivity and awareness or even how to behave in certain situations. Intercultural competence involves understanding how to use the language to accept differences, to be flexible and tolerant of ways of doing things which might be different from ours.

Defining intercultural competence

Teaching English for business communication also means teaching culture to a large extent, because language and communication cannot exist apart from culture. They are closely intertwined because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds, but it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted. Every time we choose words, make sentences and express our feelings, in oral or written form, we also make cultural choices. Culture is the foundation of communication. Effective intercultural communication involves developing intercultural competence. This concept can be defined as “*a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself*” (2, 2006, p. 9). There are different terms used for intercultural competence by different authors, for instance cross-cultural awareness, cultural sensitivity, international competence and the like. Which the statement made by Fantini confirms (2, 2006, p. 9), that even though the term is widely used, there is not a clear consensus about what it exactly is. Whatever the name, the intercultural competence involves the following three dimensions (3, 1996, p. 353 – 354):

1. Intercultural awareness. It is the cognitive dimension which aims at understanding similarities and differences between cultures. It refers to the understanding of cultural conventions that effect thinking and behaviour. It mainly covers self-awareness and cultural awareness.
2. Intercultural sensitivity. It is the affective dimension that refers to the emotional desire meaning the readiness to understand and appreciate cultural differences in intercultural communication. It can be assessed through self-concept, open-mindedness, attitude of neutrality and self-possession in social contacts.

3. Intercultural adroitness. It represents the behavioural dimension that improves one's ability to communicate successfully in intercultural interactions. It stresses the skills that are needed to act effectively in intercultural encounters.

It follows from the above definition of intercultural competence that it leads to empathy and respect towards different cultures as well as promotes objectivity and cultural perspicacity. Learning a language separately from a culture may result in becoming a "*fluent fool*", as Bennet, 1993, suggests. In his opinion a fluent fool is someone who speaks a foreign language well but does not understand the social or philosophical content of that language (4, 1993, pp. 3 – 5). Ignoring cultural, social and historical aspects may lead to frustration of a speaker who might simply fail to understand the hidden meanings of words, deeds and situations. Thus BE teaching may not be understood merely for communication purposes – indicating ideas and/or objects through sets of words used according to grammatical rules. Culture is therefore considered a fifth language skill by many teachers, in addition to listening, speaking, writing and reading. What the fifth language skill teaches students is the mind-set and techniques to adopt their use of English to learn about, understand and appreciate the values, ways of doing things and unique qualities of other cultures.

Communication as the main aim of intercultural competence

Intercultural communication can be defined according to The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence as "*what transpires when people engage in communication with others whose experiences, assumptions, sense making and behavior are different*" (5, 2015, p. 451).

There are differences and specifics of communication in national cultures. As for verbal communication, there are differences between cultures with low and high communication context (e. g. 6, 2011, p. 40 or 7, 2011, pp. 42 – 51). High context cultures tend to be more indirect in their communication as well as more ambiguous than low context cultures. They would talk around the point and expect that others will understand what they mean in between the lines. Also members of high context cultures tend to use affective verbal communication styles, which means, they would require from the listener to make the meaning of the speaker, it is necessary to pay attention to non-verbal clues. Thus an employee wanting a pay raise will not say it directly. He will speak about his contributions to the company rather than expressing what he really wants. On the other hand, low context cultures communicate in a more direct way, are more precise and clear in what they want to say. They tend to use instrumental verbal communication style, which means that the sender of the message conveys messages that are easy for the listener to understand. This style is goal-oriented. An employee who would like a pay rise says it directly. Then he expects a clear response. From the point of view of intercultural competence, it is important to be aware of these differences and not to judge them as wrong or right but to learn to be patient and make an effort to understand the other instead. Not knowing about these differences of communication styles of opposite cultures may lead to numeral misunderstandings and clashes.

To be able to respect and understand another cultural pattern, it is also necessary to know one's own culture. This is crucial for successful intercultural communication, as our perceptions are culturally determined (7, 2011, p. 54). Our perception is based on learned patterns from our own culture. The same behaviour might be perceived very differently by members of different cultures. For example, a student who asks a teacher many questions would be considered a good student in the USA or UK because he shows interest and inquisitive mind, however it is considered rude in Japan to ask a teacher questions. Thus such behaviour would show disrespect.

It is inevitable for BE teachers to keep the intercultural point of view in mind. When fostering intercultural competence, students need to become aware of some differences in understanding specific terms which are caused by cultural differences. Alongside linguistic knowledge, students should also familiarise themselves with various forms of nonverbal communication, such as gestures and facial expressions, typical in the target culture. More specifically, students should be aware of the fact that such seemingly universal signals as gestures and facial expressions, as well as emotions, are actually cultural phenomena and can also lead to misunderstanding and erroneous assumptions.

Research-based implications of enhancing intercultural competence at university level BE teaching

Teaching intercultural competence is a new dimension of BE teaching. The teacher acts here not only as an instructor or tutor but as a mediator for eliminating cultural misinterpretations and misunderstandings as well. Culture should be an integral part of language education, because it crucially influences the values of the community, everyday interaction, the norms of speaking and behaving and the sociocultural expectations of an individual's roles. Thus the question arises, what we as BE teachers can do in our classes to help students improve their intercultural competence.

First of all, BE teachers need to strive to improve their own cultural awareness continuously. Then they need to handle properly the relationship between exam-oriented education and quality-oriented education. The latter stresses the development of abilities of using English language to communicate and interact successfully in intercultural communication settings. These days it is a common practise for students to leave their alma mater for a semester or two and go study abroad at a school with similar focus. Often their studies are in English, even though they are not part of a school in an English-speaking county where English would be the first language for students.

That is why it is not sufficient to raise awareness of cultural specifics only of English-speaking countries. The intercultural education should set its goals as understanding diversity of societies and respecting the differences, multicultural dialogue, ability to cooperate with people of different cultural backgrounds, and understanding the experience with other cultures as enriching one's own worldview. So intercultural education and with it building intercultural competencies should lead to a new way of thinking, not only focusing on the differences among ethnicities, races etc. but learning to appreciate others and look for a way to understand one another.

At the Faculty of Management at Comenius University a number of students not only go abroad but we also welcome students from different European countries and beyond the European continent. These students then take part in classes in groups together with Slovak students. This happens in different courses offered by the faculty including English for Managers, which is a course of BE more specifically aimed at the needs of future managers. Thus the cultural aspect in BE teaching provides the language users not only with the ability of being able to work successfully in an international environment whether at home or abroad in the future but also encounter people of different cultural backgrounds during studies and practise and enhance their intercultural competence.

For the purpose of our research students in BE classes from countries other than Slovakia were asked to complete a questionnaire. It aimed at finding out if students had any information about the Slovak culture before arriving, the difficulties cultural differences cause for students in verbal and non-verbal communication and possible suggestions how to improve intercultural competence in BE classes.

The researched sample included 30 Erasmus students at the Faculty of Management, Comenius University in Bratislava. These students came from the following countries: Vietnam, Korea, Iran, Kenya, India, Serbia, Mongolia, France, Turkey, Romania, Sudan, Ukraine and Spain. The BE classes where they took part were mixed culture classes, Slovaks and foreigners.

It was quite obvious from our research that most students did not get any cultural information before coming to Slovakia. Only two students reported having received some cultural information from their Erasmus coordinators. It was interesting that most did not themselves try to find out about the Slovak culture before coming. Only 4 students were curious enough and checked the Internet to find some cultural information, even though nowadays it is the easiest way how to find relevant information and it is a truly rich source.

When asking about encountered difficulties by the students, the most mentioned one was the language barrier. Students did not see non-verbal communication problems as the most significant for them because they had problems in verbal communication. This in our opinion is also caused by the different level of English of the coming students. Their language skills many times are on a lower level than expected and partner universities often fail to check the English language skills of students sent abroad. On the other hand these students allegedly also encountered unwillingness of local people to understand them.

The most important research result for us as BE teachers was that almost half of the Erasmus students felt not being accepted by the Slovak students. In classroom environment Slovaks seem to be too comfortable and do not want to be challenged by the situation when they have to communicate with someone who is of a different culture and speaks no Slovak. However, this situation can be a great opportunity to enhance intercultural competence, so a BE teacher should deliberately assign pair and group work to students in such a way that they would be mixed nationalities in cases if there are Erasmus students in the class. From our experience we have seen that if there were mixed groups of students of different nationalities and cultures, there were different solutions of business situations presented and this contributed to the students' awareness that different cultures might see business issues differently. It would be beneficial for our students if such a cooperation with Erasmus students encouraged by teachers would continue outside classroom environment. This has a potential to greatly contribute to building the cultural awareness and sensitivity of students.

In BE classes various methods can be used to help enhance intercultural competence. These methods include role plays, case studies, web search, brainstorming, projects or presentations and writing assignments, cultural observations and culture journals. Cultural observations and culture journals are not commonly used in Slovakia in BE teaching but they can help improve intercultural competence. Keeping a culture journal allows students to reflect on what they experience and discuss in classes. In case of cultural observations students are asked to gather newspapers, magazines, books, Youtube videos, ads and then discuss differences and similarities between their own culture and the culture they are observing. Authentic materials from newspapers, magazines, books or the Internet are rich sources for a wide range of assignments and activities that heighten awareness of the target culture.

When teaching BE at the Faculty of Management, Comenius University in Bratislava, it is not possible to spend enough time discussing cultural issues because it is also necessary to focus on other language skills. However, we try to include some activities with the cultural focus. For example, one of the writing assignments of the first year students is to write a formal letter to give some advice to a colleague who is about to travel to a foreign country. Students are free to choose the country they would like to give advice about but they need to study some relevant sources for information about the different cultures. They should focus on such information as customs, gestures, gift-giving, addressing people and conversational topics. The second year students study the concept of culture and then

discuss the role of culture in human lives. Subsequently, a discussion about the Hofstede's cultural dimensions in connection to business situations takes place. Also cultural information during role plays and case studies is given which students need to bear in mind while solving business conflicts or problems specifically described in their task.

As stated above, it is not possible to only focus on developing intercultural competence in BE classes. Also looking at different BE textbooks such as Market Leader, English for Business Studies, Head for Business it is clear they do not offer enough material and information for developing intercultural competence. Thus it is up to the teacher to motivate students to become interested in other cultures and then offer additional courses in English which would aim at developing intercultural communicative competence.

Conclusion

Teaching culture has become one important part in BE teaching as it helps students communicate effectively in international business situations by fostering their intercultural competence. One of the most important objectives in BE teaching is to help students develop their sensitivity, tolerance and flexibility in dealing with cultural differences in order to meet the growing need for international exchanges and improve their ability to communicate effectively across cultures by recognizing cultural differences, by overcoming the tendency to stereotype, and by polishing their oral and written intercultural communication skills.

It follows from our research results that our Slovak students seem not to realize the importance of cooperation and communication with Erasmus students for developing their intercultural competence. However, such interaction can greatly contribute to enhancing this competence. It becomes a significant challenge for BE teachers to involve this cultural aspect into classes. The results of such an intercultural approach could be developing an open mind, mindful behaviour which respects other perceptions than one's own and is considerate when meeting members of other cultures. An intercultural communicator would be someone who knows at least one, preferably more cultures and social identities and is able to and willing to discover and relate to people from different cultural backgrounds which he has not been directly familiarised with.

A list of references

1. ZELENKOVÁ, A. 2014. *Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Ekonomia, manažment a cestovný ruch*. Banská Bystrica: Belianum, p. 30.
2. FANTINI, A. 2006. *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Available online: http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications, p. 9.
3. CHEN, G. M., STAROSTA, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. In: BURLESON, B. R. (Ed.) *Communication Yearbook 19*, p. 353 – 354.
4. BENETT, M. J. 1993. How not be a fluent fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. In: *Language Teacher, Vol. XVII, No. 9 (1993)*, pp. 3 – 5.
5. BENETT, M. J. et al. 2015. *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., vol. 2, p 451.
6. PRŮCHA, J. 2011. *Interkulturní komunikace*. Elektronická verze. Praha: Grada publishing, p. 40.
7. SADRI, H. A., FLAMMIA, M. 2011. *Intercultural Communication. A new Approach to International Relations and Global Challenges*. New York: The Continuum International Publishing Group, pp. 42 – 54.

References

- BENETT, M. J. 1993. How not be a fluent fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. In: *Language Teacher, Vol. XVII, No. 9 (1993)*, pp. 3 – 5.
- BENETT, M. J. et al. 2015. *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Vol. 1, 2. 973 p.
- BLÁHOVÁ, M. 2009. Cultural Dimensions of ESP Teaching. In: *Acta linguistica No 7. Language for Specific Purposes and Intercultural Communication*, vol. 1, p. 28 – 31. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB.
- BOVÉE, C., THILL, J. 2006. *Business Communication Essentials*. New Jersey: Pearson Education Inc. 449 p.
- BYRAM, M., FLEMING, M. 1998. *Language learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 318 p.

- CELCE-MURCIA, M. et al. 2013. *Teaching English as a Second or Foreign language*. Boston: National Geographic Learning. 706 p.
- CHEN, G. M., STAROSTA, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. In: *BURLESON, B. R. (Ed.) Communication Yearbook 19*, 353 – 384.
- ELLIS, M., JOHNSON, C. 2003. *Teaching BE*. New York: Oxford University Press. 237 p.
- FANTINI, A. 2006. *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Available online: http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2005. *Cultures and organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. 436 p.
- PRŮCHA, J. 2011. *Interkulturní komunikace*. Elektronická verze. Praha: Grada publishing. 199 p.
- SADRI, H. A., FLAMMIA, M. 2011. *Intercultural Communication. A new Approach to International Relations and Global Challenges*. New York: The Continuum International Publishing Group. 2013 p.
- SAMOVAR, L. et al. 2006. *Intercultural communication*. Boston: Wadsworth. 518 p.
- ZELENKOVÁ, A. 2014. *Interkulturná kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Ekonomía, manažment a cestovný ruch*. Banská Bystrica: Belianum. 176 p.

Kontakt

PaedDr. Jarmila Brtková
Univerzita Komenského
Fakulta managementu
Katedra informačných systémov
Odbojárov 10, 820 05 Bratislava
Slovenská republika
Email: jarmila.brtkova@fm.uniba.sk

Mgr. Lenka Procházková, PhD.
Univerzita Komenského
Fakulta managementu
Katedra informačných systémov
Odbojárov 10, 820 05 Bratislava
Email: lenka.prochazkova@fm.uniba.sk

METÓDA OBSAHOVÉHO A JAZYKOVÉHO INTEGROVANÉHO VYUČOVANIA (CLIL) A JEJ MOŽNOSTI VYUŽITIA VO VÝUČBE ANGLIČTINY

SOŇA DANIŠOVÁ

Abstrakt

Vyučovanie metódou CLIL sa v súčasnej dobe stáva obrovským trendom po celom svete, a preto si zaslúži pozornosť každého, kto pracuje v jazykovom vzdelávaní. CLIL (Obsahové a jazykové integrované vyučovanie) je skratka, ktorá je používaná ako generický termín popisujúci všetky typy ustanovení, v ktorom je druhý jazyk (cudzí, regionálny, menšinový jazyk alebo iný úradný jazyk štátu) používaný k výučbe určitých predmetov v inom vzdelávacom programe ako sú vedené samotné jazykové kurzy. Článok ponúka pomerne kritický, ale komplexný prehľad CLIL s jasnými argumentmi na špecifiká tohto moderného prístupu k jazyku v oblasti vzdelávania a zahŕňa nielen teoretické ale i pedagogické zázemie CLIL z viacerých perspektív. V súčasnej dobe sa stáva obrovským trendom po celom svete, a preto si zaslúži pozornosť každého, kto pracuje v jazykovom vzdelávaní. Na Katedre anglického jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave by sa využitím CLIL metódy mohla rozšíriť ponuka povinne voliteľných a voliteľných predmetov na FAJ aj o odborné predmety takmer totožné s osnovami odborných predmetov z iných fakúlt vyučovaných v slovenčine.

KLúčové slová: CLIL (Content and Language Integrated Learning), CLIL trieda, CLIL ELT materiál, CLIL aktivity, východiskový jazyk L1, cieľový jazyk L2

Abstract

CLIL teaching method is turning into a huge trend around the world these days, and therefore it deserves the attention of everyone working in language education. CLIL is an acronym that stands for Content and Language Integrated Learning. The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional, minority language or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves. The article offers a rather critical but comprehensive overview of CLIL with clear arguments on the specifics of this modern approach to language in education. Thanks to this teaching method, the offer of optional courses and vocational subjects at KAJ FAJ EUBA could be extended. This means we could offer such vocational subjects in English which are almost identical to the curriculum of vocational subjects from other faculties taught in Slovak.

Keywords: CLIL (Content and Language Integrated Learning), CLIL classroom, CLIL ELT material, CLIL activities, initial language L1, target language L2

Úvod

Metóda CLIL je dnes už pomerne známou metódou obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (z anglického CLIL – Content and Language Integrated Learning). Za posledných dvadsať rokov sa v oblasti pedagogiky dostala na jedno z popredných miest sveta vo vyučovaní odborných predmetov prostredníctvom iného ako materinského jazyka, avšak tiež i v precvičovaní a najmä aplikovaní rozmanitých medzipredmetových súvislostí do praxe na školách a univerzitách. Akútna potreba aktívnejšie sa zaoberať touto metódou pramení však tiež z dôvodu nesprávnej interpretácie tejto metódy mnohými jazykovými pedagógmi. Domnievať sa, že akékoľvek bežné vyučovanie odborného predmetu v cudzom jazyku je automaticky vyučovaním CLIL metódou, je absolútne nesprávne a zavádzajúce. Je však z bežnej praxe zjavné a preukázateľné, že mnohí slovenskí aj českí pedagógovia sa pokladajú za CLIL učiteľov iba preto, že vyučujú odborný predmet v cudzom jazyku. Prečo je táto domnienka nesprávna? A čo je teda potrebné zmeniť vo vyučovaní odborného predmetu v cudzom jazyku, aby sme ho mohli považovať za CLIL vyučovanie v CLIL triede? Odpovede na tieto otázky, ako aj našu víziu vyučovania CLIL na našej Fakulte aplikovaných jazykov na Ekonomickej univerzite v Bratislave predstaví tento príspevok.

Podstata metódy CLIL

Metóda CLIL sa chápe ako metóda obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania a je odvodená z anglického Content and Language Integrated Learning. V centre pozornosti je dieťa a jeho prirodzený vývoj v bezprostrednom okolí, v ktorom sa vyvíja. Mozog dieťaťa sa počas jeho vývinu až do dospelosti výrazne mení a mení sa aj jeho schopnosť fungovania – napríklad aj v súvislosti s prostredím a jazykovými vplyvmi v danej geografickej oblasti, v ktorej dieťa vyrastá. Napriek tomu sa pri osvojovaní jazykov stávajú kľúčovými možnosti učenia sa týchto jazykov. Veľmi malé deti si oveľa lepšie a omnoho ľahšie osvojujú druhý, tretí, či akýkoľvek ďalší

cudzí jazyk, ale to je predovšetkým tým, že do veku troch rokov sa jazyky, ktorým je dieťa vystavené, ukladajú do inej časti mozgu a zlievajú sa spolu s materinským jazykom. Ďalším dôvodom je aj stupeň prirodzenosti prostredia okolo detí – logicky tu platí, že úroveň osvojenia si cudzieho jazyka dieťaťom je priamo úmerne autentickite cudzojazyčného prostredia, ktoré na dieťa pôsobí.

Vyučovacia hodina cudzieho jazyka, na ktorej žiaci prechádzajú zložitým procesom triedenia zvukov, štruktúr, gramatiky alebo slovnej zásoby, je však len zriedkavo prirodzená. Takúto vyučovaciu hodinu teda logicky nemôžeme pokladať za adekvátnu náhradu prirodzeného prostredia, no je jednoznačne pre žiakov dôležitá, aby pochopili základné princípy cudzieho jazyka. V triede však má učiteľ jazykov málokedy dostatok času, aby si mohol dovoliť ísť nad rámec tejto dôležitej časti. Metóda CLIL je vyhľadávaná aj preto, že dokáže žiakom rôzneho veku ponúknuť prirodzenú situáciu pre rozvoj jazyka a toto prirodzené používanie jazyka môže podporiť motiváciu a túžbu po učení sa jazykov. Pri tejto vyučovacej metóde sa práve dosiahnutie takéhoto autentického prostredia považuje za jej hlavnú výhodu, pretože je vysoko pravdepodobné, že sa žiaci v takomto prostredí prestanú sústrediť na jazyk a začnú sa zameriavať iba na vyučovaný nejazykový (odborný) predmet.

Metóda CLIL rozlišuje dva jazyky – jednak materinský jazyk (L1) a jednak cudzí jazyk (L2), ktorý je cieľový. V každej CLIL triede môže však dominovať iný jazyk – buď L1, L2, alebo môžu byť oba jazyky v rovnováhe. V krajinách V4 je však na bilingválnych gymnáziách väčšina CLIL tried charakteristická tým, že v nej dominuje materinský jazyk (L1). V západnej Európe a USA však väčšina vyučovacích hodín vedených pomocou metódy CLIL zahŕňa používanie dvoch jazykov – materinského jazyka (L1) a cudzieho jazyka (L2), pričom oba jazyky sú v rovnováhe. (V USA za jazyk L2 považujeme anglický jazyk a za jazyk L1 považujeme jazyk etnickej menšiny.) Ťažiskové informácie sú pri vyučovaní odborného predmetu spravidla podávané najprv v materinskom jazyku (L1), avšak akékoľvek premietanie teoretických poznatkov do praktickej roviny prebiehajú v cudzom jazyku (L2). To však predpokladá, že učivo bolo v materinskom jazyku (L1) podrobne preberané do hĺbky a niekoľkokrát aj preopakované, a že CLIL trieda je oboznámená s širokým okruhom bilingválnej slovnej zásoby (v jazykoch L1 – L2) týkajúcej sa danej teoretickej oblasti. V opačnom prípade CLIL trieda nebude schopná aplikovať teoretické poznatky v odbornom predmete naučené v materinskom jazyku (L1) do praxe v jazyku (L2).

Je jednoznačne dokázané, že bilingválne deti, ktoré od narodenia vyrastali v prostredí dvoch materinských jazykov (príp. viacerých jazykov) nepokladajú výučbu v CLIL triede za takú náročnú, ako ju vnímajú jednojazyčné deti. Môžem to potvrdiť na základe dlhoročnej praxe na bilingválnom gymnáziu, kde sa metóda CLIL používa dennodenne, ako aj na základe osemročného výskumu CLIL metódy ako takej. Pre jednojazyčné deti môže byť počúvanie, čítanie a hovorenie v cudzom jazyku (L2) únavné a môže trvať dlhšie obdobie, kým si na vzájomné „prepínanie“ medzi jazykmi L1 a L2 zvyknú. Tým, že je atmosféra v CLIL triede pomerne autentická (teda aspoň by mala byť), veľmi rýchlo si CLIL trieda na túto metódu výučby navykne a aj jednojazyčné deti sa naučia na takýchto vyučovacích hodinách aktívne pracovať. Z tohto ohľadu je však bežné, že sú CLIL triedy viac či menej heterogénne a že študenti v rámci jednej CLIL triedy majú diametrálne odlišné schopnosti v ovládaní jazyka ako takého, bez ohľadu na to, o aký jazyk ide. Keďže sa tu vždy nájdu deti s rôznymi schopnosťami nie len v cudzom jazyku (L2), ale aj v iných formách znalostí a zručností, jednou z kľúčových častí metodiky CLIL je požiadavka, aby deti počas vyučovania používali jazyk aktívne medzi sebou a tak sa navzájom učili. Z praxe však veľmi dobre vieme, že dodržanie takejto požiadavky je často krát náročnejšie, ako sa na prvý pohľad zdá a vo väčších študijných skupinách je ťažké jej plnenie aj efektívne skontrolovať. Ak je však táto požiadavka aktívneho požívania jazyka L2 splnená, je zrejmé, že z metódy CLIL by mohli profitovať všetky deti, a to nie len tie, o ktorých si myslíme, že sú na jazyky nadané.

V čom všetkom sa však vyučovanie odborných predmetov v cudzom jazyku na bilingválnych gymnáziách odlišuje od vyučovania odborných predmetov v cudzom jazyku na EUBA a iných univerzitách? Prečo metóda CLIL (taká úspešná na našich i svetových bilingválnych gymnáziách) dosiaľ nenašla svoje uplatnenie na univerzitách v krajinách V4? Súvisí s náročnosťou realizácie takéhoto projektu veľkosť školy, na ktorej sa má uplatniť? Univerzity častokrát vnímajú medzi-predmetové súvislosti medzi rôznymi predmetmi na rôznych fakultách ako konkurenčný boj a spolupráca dvoch katedier je rovno v zárodku projektu odsúdená na zánik. Ďalším problémom je systém samotnej výučby týchto odborných predmetov, ktoré na seba zriedkakedy nadväzujú v podobe tzv. „prerekvizít“. Na Ekonomickej univerzite v Bratislave, ako aj vo väčšine prípadov iných odborne zameraných škôl, sa v rámci klasického vyučovania vymedzí určitý čas na vyučovanie predmetov alebo špeciálnych modulov prostredníctvom cudzieho jazyka. Takéto kurzy sa vyučujú na FAJ EUBA už desaťročia a ich ponuka sa postupne rozširuje. Odborný predmet v cudzom jazyku (L2) vyučovaný na FAJ EUBA síce časovo nadväzuje na odborný predmet odučený v materinskom jazyku (L1) na ostatných fakultách EUBA, avšak iné prepojenie, či už tematické alebo kontextuálne by sme tam hľadali zbytočne. Potreba metódy CLIL na FAJ je teda akútna, keďže v rámci CLIL je vyučovanie jazykov a iných nejazykových predmetov navzájom prepojené. Čo je teda potrebné zmeniť vo vyučovaní odborného predmetu v cudzom jazyku na FAJ EUBA, aby sme takéto vyučovanie odborného predmetu v cudzom jazyku (L2) mohli považovať za CLIL vyučovanie v CLIL triede?

Metóda CLIL a možnosti jej využitia na Ekonomickej univerzite v Bratislave

Metóda CLIL je niekedy označovaná aj ako jeden z prístupov k bilingválnemu vzdelávaniu. Bilingválne vyučovanie ako také je však iné, keďže pri bilingválnom vyučovaní je už jazyk natoľko adoptovaný, že cieľom výučby je iba učivo daného predmetu a nepredpokladá sa pokročilé jazykové vybavenie žiakov. Pre porovnanie, v rámci výučby metódou CLIL je vyučovaný nejazykový predmet a súčasne je systematicky rozvíjaný cudzí jazyk.

Vyučovanie metódou CLIL predstavuje pomerne zdĺhavý proces, počnúc prípravou a končiac diagnostikou výsledkov niekoľkoročného výskumu efektivity tejto vyučovacej metódy. Je evidentné, že výučba metódou CLIL môže trvať rôzne dlho, keďže existujú programy, ktoré trvajú len niekoľko týždňov, zatiaľ čo iné môžu trvať aj šesť rokov, či celú dekádu.

Z hľadiska frekvencie použitia lingvistických metód v praxi sa metóda CLIL uplatňuje najčastejšie na stredných školách. Je dnes bežnou praxou v mnohých európskych krajinách, že už na základných školách prebieha výučba jednotlivých predmetov v cudzom jazyku. V krajinách V4 sa to síce týka najmä stredných škôl gymnaziálneho typu (konkrétne bilingválne gymnázia, resp. gymnázia s rozšíreným cudzím jazykom) a na zahraničných základných a stredných školách s detašovaným pracoviskom k krajinám V4. V krajinách so silným zastúpením menšín je využitie metódy CLIL širokospektrálne. Napríklad v takom Nemecku s pomerne silnou tureckou menšinou sa metóda CLIL neobmedzuje iba na gymnáziá, ale aj mnoho učňovských škôl používa tento didaktický nástroj k vzájomnému prepojeniu odbornej a jazykovej výučby. Situácia sa od roku 2015 v Európe značne zdramatizovala enormným prílivom utečencov a potreba metódy CLIL sa o to viac zintenzívni, aby začlenenie azylantov a utečencov v európskych krajinách bolo čo najefektívnejšie.

Metóda CLIL sa však hodí nielen pre základné a stredné školy, ale aj pre terciárne vzdelávanie. V zahraničí je jej využívanie na univerzitách veľmi rozšírené. Jednou z krajín, kde v novom miléniu zaznamenávame rozmach metódy CLIL je aj Japonsko. Tokijská Sophia University (súkromná jezuitská univerzita) je právom považovaná za vedúcu inštitúciu pri zavádzaní metódy CLIL do japonskej vzdelanostnej kultúry. Táto inštitúcia ponúka výučbu anglického jazyka uplatňovaním metódy CLIL od roku 2010 a každoročne usporadúva vedecké konferencie, workshopy a rozličné vzdelávacie semináre pre pedagógov i širokú verejnosť zamerané na metódu CLIL v teórii aj praxi.

Potreba metódy CLIL na európskych univerzitách je nevyhnutná. Na slovenskej Ekonomickej univerzite v Bratislave na Fakulte aplikovaných jazykov (FAJ) a na početných univerzitách a vysokých školách v krajinách V4 obzvlášť. Na základe svojej praxe na vysokej škole si trúfam tvrdiť, že študenti si málokedy dávajú do súvisu obsahovú stránku odborných predmetov, ktoré preberajú na bakalárskom štúdiu v slovenskom jazyku (L1) na svojich materských fakultách s niekoľkými odbornými predmetmi ako obchodný anglický jazyk pre pokročilých – kurzy 12, 13 a 14 podľa odbornej učebnice Market Leader, pričom uvedené kurzy na tieto odborné predmety voľne nadväzujú, dopĺňajú a rozvíjajú ich.

V minulosti sa na Katedre anglického jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len KAJ FAJ EUBA) vyučoval predmet *obchodná angličtina* v podobe kurzov č. 12 – 18 podľa odbornej učebnice English for Business Studies (EBS). Kompilácia týchto EBS kurzov bola pomerne úzko špecializovaná a ich obsah a zameranie priamo korešpondovali s odbornými (nejazykovými) predmetmi na ďalších piatich bratislavských EU fakultách – menovite na fakulte Národohospodárskej (NHF), Obchodnej (OF), Podnikového manažmentu (FPM), Hospodárskej informatiky (FHI) a Medzinárodných vzťahov (FMV). EBS kurz Odbornej angličtiny č. 12 nadväzoval na manažment, sociológiu a psychológiu v obchode, EBS kurz odbornej angličtiny č. 13 nadväzoval na predmety financie a mena, verejné financie, daňovníctvo ekonomickú teóriu, národohospodársku politiku, mikroekonómiu a makroekonómiu, financie a mena, verejné financie a daňovníctvo, EBS kurz odbornej angličtiny č. 14 nadväzoval na bankovníctvo, podnikové financie, bankové služby a operácie, EBS kurz odbornej angličtiny č. 15 nadväzoval na predmety informatika I a II, informatika – informačné systémy, štatistika a finančná matematika, EBS kurz odbornej angličtiny č. 17 nadväzoval na predmety marketing, medzinárodný obchod a manažment a EBS kurz odbornej angličtiny č. 18 nadväzoval na predmety marketing, tovaroznaectvo, podnikové hospodárstvo a podnikové financie.

Problematika metódy CLIL na EUBA by nemusela byť taká neriešiteľná, ako sa na prvý pohľad môže zdať. Keby kurzy ECB obchodnej angličtiny, resp. Market Leader kurzy obchodnej angličtiny na FAJ EUBA priamo nadväzovali na už preberané odborné predmety na ostatných fakultách EU a boli by si navzájom prerekvizitami, preberané učivo by si dali študenti jednoduchšie do vzájomného súvisu. Slovenské odborné predmety a ich úspešné absolvovanie by boli podmienkou pre zápis a absolvovanie ich pokračujúcich predmetov v anglickom jazyku v podobe kurzov odbornej angličtiny č. 12 – 18. Ak napríklad preberáme na odbornej angličtine „economies of scale“ a pre priblíženie problematiky sa odvolávam na základnú literatúru (Ján Lisý a kolektív: ekonomia v novej ekonomike) k predmetu všeobecná ekonomická teória (VET), resp. ekonomická teória (ET) len minimum študentov si vybaví „výnosy z rozsahu“, a to aj napriek tomu, že mali skúšku s tohto odborného predmetu len pár týždňov dozadu. Iní študenti zvyknú uvádzať, že si predmet VET (resp. ET) prenášajú a akoby skrývajú sa za tento alibizmus vyhýbajú sa akejkolvek ďalšej aktivite na vyučovaní. Priamym premostovaním medzi slovenským odborným predmetom a jeho takmer totožným anglickým ekvivalentom vysokou mierou zvýšime efektívnosť vyučovania

a znížime pocit dezorientácie študentov v odbornej problematike. Musíme však dbať na to, že je odborná slovná zásoba v oboch jazykoch výučby (L1 aj L2) zvládnutá, a teda neexistuje jazyková bariéra v študijnej skupine.

Ďalšou možnosťou využitia CLIL metódy na EUBA je rozšíriť ponuku povinne voliteľných a voliteľných predmetov na FAJ o odborné predmety takmer totožné s osnovami odborných predmetov z iných fakúlt vyučovaných v slovenčine. Ak sa napr. predmet VET dá v rámci frankofónneho štúdia absolvovať miesto slovenčiny vo francúzskom jazyku, určite by sa dal predmet vyučovať u nás na FAJ v niekoľkých cudzích jazykoch. Odborná spôsobilosť vyučujúceho by samozrejme musela okrem jazykových znalostí spĺňať aj podmienku minimálne bakalárskeho ekonomického vzdelania, aby bola odbornosť predmetu garantovaná. Výhodou by bolo, ak sa oba predmety vyučovali súbežne, čiže najskôr v širšom a povedzme viac teoretickom ponímaní v materinskom jazyku L1, a následne v užšom, ale o to praktickejšom zábere v cudzom jazyku L2. Konkrétne aktivity či diskusia by v jazyku L2 už boli vykonávané s oveľa vyšším stupňom aktivity a záujmu, ako tomu je často krátko dnes na výučbe Odbornej angličtiny, kde študenti viac-menej tápu a berú učivo ako úplne nové a ich chápaniu vzdialené.

Aké jazykové zručnosti sa metódou CLIL dajú nadobudnúť či precvičiť a v čom by bol najväčší prínos tejto metódy na EUBA a iných univerzitách? Ako už bolo skôr v príspevku spomínané, je známe, že z metodologického hľadiska je zásadný rozdiel medzi jazykovým vyučovaním a vyučovaním nejazykových (odborných) predmetov v cudzom jazyku. Vo všeobecnosti platí, že pozornosť v jazykovom vyučovaní je primárne venovaná precvičovaniu štyroch základných jazykových zručností (čítanie, počúvanie, hovorenie a písanie) a precvičovaniu gramatických pravidiel. Vo vyučovaní nejazykového predmetu sú tieto štyri zručnosti a gramatika prostriedkom na získanie nových informácií a k demonštrácii pochopeniu vyučovaného predmetu. Vo výučbe metódou CLIL je podstatné, aby sa žiak naučil nové vedomosti prijímať, analyzovať a prezentovať v cudzom jazyku L2, ktorý tu má slúžiť výlučne ako prirodzený prostriedok komunikácie. Študenti si ho (podobne ako v detstve materinský jazyk L1) osvojujú mimovoľne, prirodzenou cestou a sú nútení ho používať. To ale neznamená, že jazyk L1 musí byť z výučby vylúčený. Predovšetkým pre študentov fakulty FPM a FHI na EUBA (ktorých jazyková uroveň je porovnateľne nižšia, ako u študentov iných fakúlt) je integrácia L1 stále dôležitou súčasťou hodín a až s postupom času od neho možno upustiť. Na FAJ EUBA to závisí od jazykovej úrovne našich študentov, nakoľko v jednotlivých študijných skupinách sú relatívne veľké rozdiely v jazykových zručnostiach študentov a študijne skupiny sú vo všeobecnosti pomerne heterogénne. Toto všetko vplýva na to, ako úspešne, resp. neúspešne sa vyučovacia metóda CLIL dá na EUBA implementovať do vyučovacieho procesu.

Ďalšími výhodami metódy CLIL je získanie zručností konať v cudzom jazyku v rôznych situáciách, možnosť štúdia predmetu z rôznych uhlov pohľadu, ako i zlepšenie jazykových znalostí a ústnych komunikačných schopností. Študenti EUBA sa tak neučia jazykovým znalostiam, ktoré možno niekedy neskôr použijú, ale znalostiam, ktoré použijú bezprostredne. Medzi ďalšie benefity metódy CLIL patria aj zisk väčšieho kontaktu s cieľovým jazykom L2, rozvoj medzikultúrneho poznania a porozumenia, rozvoj medzikultúrnych komunikačných zručností, rozvoj viacjazyčných záujmov a postojov, a samozrejme i zvýšenie motivácie a sebadôvery žiakov ako v jazyku L2, tak vo vyučovaného predmetu.

Záver

V súčasnej dobe je obrovským trendom na základných, stredných a vysokých školách na celom svete rýchlo sa rozvíjajúca výučba nejazykových predmetov v cudzom jazyku metódou CLIL. Už v roku 2003 schválila Európska únia dokument pod názvom Podpora jazykového vzdelávania a lingvistické rozmanitosti: Akčný plán 2004-2006 ako súčasť stratégie, ktorej cieľom bolo pre všetkých obyvateľov Európskej únie dosiahnuť, okrem materinského jazyka L1, aktívneho osvojenie dvoch cudzích jazykov L2A a L2B. Súčasťou vzdelávacieho plánu je však aj myšlienka integrácie obsahového a jazykového vzdelávania.

Aj v Slovenskej republike došlo v posledných rokoch na základných školách a nižšom stupni viacročných gymnázií k výrazným zmenám učebných osnov, kedy sa začali uplatňovať školské vzdelávacie programy nadväzujúce na rámcové vzdelávacie programy. Takéto vynovené vzdelávacie programy ponúkajú školám možnosť pojať výučbu existujúcich vzdelávacích predmetov alternatívnou formou, čo v praxi znamená zvoliť vo vzdelávacom procese netradičné učebné metódy alebo sa určitým spôsobom profilovať. V rámci školských vzdelávacích programov je možné uplatňovať, okrem iného, aj výučbu metódou CLIL (z anglického CLIL – Content and Language Integrated Learning).

Diverzifikácia metód a foriem vyučovacej praxe je nevyhnutné. CLIL vyučovacia hodina má teda dva ciele – jeden sa zameriava na predmet, tému alebo tematický celok, druhý čisto na jazyk. Práve preto sa CLIL niekedy nazýva duálne zamerané vzdelávanie. Na dosiahnutie aktívneho učenia sa žiakov vyučovacou metódou CLIL je však potrebné dosiahnuť profesijné kompetencie potrebné na vyučovanie vedomostného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka, ako aj kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Keďže ide o pomerne inováčne vzdelávanie, je potrebné vysvetliť, že jeho spracovanie a realizácia na európskych školách reflektuje predovšetkým na potreby multikultúrnej európskej spoločnosti.

Hlavným cieľom pedagógov vyučovacej metódy CLIL by malo byť v prvom rade zdokonaľovanie, rozvíjanie a získavanie nových profesijných kompetencií, ktoré sú nevyhnutné k vyučovaniu akéhokoľvek

všeobecnovzdelávacieho (nejazykového) predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka L2 a získať tak kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Práve preto je veľmi dôležité chápať význam expozície cudziemu jazyku (inputu) a produkcie cudzieho jazyka (outputu) pre úspešné učenie sa cudzieho jazyka L2. Výnimočnosť metóda CLIL vo vyučovaní spočíva najmä v tom, že táto inovatívna metóda využíva takzvaný interdisciplinárny prístup (alebo medzipredmetový prístup) k vyučovaniu cudzieho jazyka L2 a zároveň odborného (nejazykového) predmetu v záujme zvyšovania efektívnosti rozvíjania jazykových kompetencií. Navyše dáva žiakom oveľa viac príležitostí používať svoje nadobudnuté jazykové kompetencie v prirodzenej zmysluplnej komunikácii a využívať cieľový jazyk L2 ako prostriedok komunikácie, no zároveň aj ako prostriedok učenia sa. Je teda iba logické, že sa v súčasnosti považuje za najefektívnejšiu metódu vyučovania cudzích jazykov, keďže výraznou mierou prispieva k dosahovaniu plurilingvistických cieľov jazykového vzdelávania, ako aj k dosiahnutiu vyššie uvedeného cieľa, podľa ktorého by obyvatelia Európskej únie mali ovládať minimálne dva cudzie jazyky.

Záverom je potrebné upozorniť ešte na jeden dôležitý aspekt, ktorý z definície usilujúcej o čo najväčšiu neutrálnosť nie je celkom zrejmý. Od deväťdesiatych rokov až do nedávna bol didaktický koncept CLIL v rozsiahlej miere záležitosťou učiteľov cudzích jazykov. Táto skutočnosť zrejme teda málokoho prekvapí, keďže získanie dôkladných znalostí cudzieho jazyka touto metódou vzbudzuje všeobecne veľký obdiv, kým získanie vedomostí z odborných predmetov rovnakou metódou je tým trochu zatienené. Didaktika odborných predmetov sa až donedávna metódou CLIL takmer nezaoberala, ba dokonca ju do značnej miery odmietala, pretože v nej nedokázala rozpoznať žiadny prínos pre odborné predmety a nechcela sa stať len pomôckou k naplneniu výučby cudzieho jazyka. V posledných rokoch však došlo k názorovej premene, možno najmä preto, že v odporúčaniach a smerniciach bolo jasne stanovené, že dvojazyčná výučba odborných predmetov spočíva na zásadách didaktiky všeobecných predmetov a získanie vedomostí vo všeobecných predmetoch je považované za rovnako dôležité ako získanie vedomostí cudzieho jazyka. Okrem toho bolo možné v prvých empirických štúdiách (napr. Lamsfuß-Schenk v roku 2002) ukázať, že aj pre odborný predmet je výučba v cudzom jazyku prínosom.

Zoznam použitej literatúry

CRAWFORD, J. 1997. The Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act. In: *National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997*, s. 22 – 24.

LAMSFUß-SCHENK, S. 2002. Geschichte und Sprache – Ist der Bilingualer Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: BREIDBACH, S., BACH, G., WOLFF, D. (eds.) *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen teória und empirie*. Frankfurt: Peter Lang, s. 191 – 206.

MARSH, D. 2002. *CLIL / EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union, s. 60 – 64.

NIKULA, T., MARSH, D. 1998. Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. In: *Bulletin Suisse de linguistique appliquée, N° 67*, s. 13 – 18.

POKRIVČÁKOVÁ et al. 2007. *CLIL, plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. 2. vydanie. Nitra: ASPA, 2008, s. 19.

WOLFF, D., MARSH, D. 2007. *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt: Peter Lang, s. 9 – 15. Dostupné na internete: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cs2747558.htm>

Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe. Eurydice. Brussels: Eurydice, 2005, s. 80. ISBN 92-79-01915-5.

CLIL Compendium [online]. 2001. [cit. 2003-02-02]. Dostupné na internete: <http://www.clilcompendium.com>

Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: Action Plan 2004 – 2006 [online]. 2003. [cit. 2003-11-24]. Dostupné na internete: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Kontakt

Ing. Mgr. Soňa Danišová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: sona.danisova@gmail.com

WHITEBOARD ANIMATION ALS WERKZEUG ZUR WISSENSVERMITTLUNG AM BEISPIEL DES „DEUTSCH DETEKTIVS“

RICHARD HAHN

Abstrakt

Whiteboard animation je pomerne nová technika, ktorá umožňuje jej užívateľom vytvárať audiovizuálne obsahy, napr. na vzdelávacie účely. Článok poskytuje prehľad o zrealizovanom microlearningovom projekte na úrovni pokročilej nemeckej gramatiky, ktorý bol realizovaný s použitím príslušného softvéru a opisuje hlavné kroky procesu navrhovania audiovizuálnych obsahov.

KLúčové slová: *whiteboard animation, mikroučenie, výučba, audiovizuálne obsahy*

Abstract

Whiteboard animation is a rather new technique, which enables its users to easily create audiovisual content e.g. for educational purposes. The paper gives an insight in an actual microlearning project on advanced German grammar carried out using whiteboard animation software and describes the main steps of the design process.

Keywords: *whiteboard animation, microlearning, teaching, audiovisual content*

Einleitung

Unterrichtende haben ebenso wie Lernende den Wunsch, den Lernstoff über die Zeit des Unterrichts hinaus zu konservieren. Klassischerweise passiert dies in Form eines kurstragenden Skripts oder Lehrbuchs oder durch das Führen einer Mitschrift. Diese schriftlichen Unterlagen dienen als Gedächtnisstütze und sind für die Lernenden zur Vorbereitungen auf Tests und Prüfungen meist unverzichtbar.

Die technischen Neuerungen, die das Internet und besonders das web 2.0 mit sich gebracht haben, haben die Bandbreite der Möglichkeiten zur Konservierung und Verbreitung von Lerninhalten immens vergrößert. So können mithilfe von Learning-Management-Systemen (wie z.B. moodle) und cloud-Anwendungen (z. B. dropbox oder google drive) schnell und unkompliziert Dokumente mit anderen Personen geteilt werden.

Gleichzeitig bieten Blogs und Content-Management-Systeme die Möglichkeit, ohne nennenswerte technische Hürden eigene Ideen einem viel größeren Personenkreis als nur den eigenen StudentInnen zur Verfügung zu stellen. Die Plattform slideshare.net etwa erlaubt es ihren Nutzern, eigene Präsentationen online zu speichern und der ganzen Welt zugänglich zu machen.

Neben diesen technischen Neuerungen hat sich in den letzten Jahren in den Erziehungswissenschaft das Modell Mikrolernen (englisch micro learning) entwickelt. Es bezeichnet das Lernen in kurzen Schritten und kleinen, klar abgegrenzten Lerneinheiten (Hug, 2007).

Der „Deutsch Detektiv“

Als Lektor für Deutsch als Fremdsprache mit Enthusiasmus für die Vermittlung von Grammatik und einer Affinität für Mediengestaltung habe ich mich der Herausforderung gestellt, Lerneinheiten für die Vermittlung der Grammatik der Mittel- und Oberstufe im und außerhalb des Unterrichts zu entwerfen.

Dabei habe ich mir im Hinblick auf das Phänomen Mikrolernen aber auch im Interesse einer Verwertbarkeit auf diversen social-media-Plattformen selbst einige Gestaltungsprinzipien auferlegt:

- Video bzw. Animation (um die Inhalte über youtube verbreiten zu können)
- kurze, leicht verdauliche Lerneinheiten mit einer maximalen Länge von 5 Minuten
- narrative Struktur (ein Protagonist sollte die Inhalte präsentieren)
- Interaktivität (Nutzer sollen auf zukünftige Inhalte Einfluss nehmen können)

Die Entscheidung für einen Detektiv als Protagonist ermöglichte, die Lerneinheiten jeweils als „Fälle“ zu gestalten – Probleme also, auf die DeutschlerInnen im Laufe des Lernprozesses stoßen. Nun galt es noch, die ideale Möglichkeit zur technischen Umsetzung zu finden. Hier lag der Fokus auf gestalterischer Freiheit aber auch der Möglichkeit, Inhalte relativ schnell entwickeln zu können. Somit war *whiteboard animation* schnell als die beste Option auserkoren.

Whiteboard Animation

Bei *whiteboard animation* handelte es sich ursprünglich um eine Filmtechnik, bei der die KünstlerInnen im sogenannten stop-motion-Verfahren den Zeichenprozess darstellten. Später wurde diese Technik auch in Werbefilmen zum Einsatz gebracht und wird seit einigen Jahren auch im Trainingsbereich verwendet. Inzwischen existieren einige Programme, die den Prozess automatisieren und so stark vereinfacht haben.



Abbildung 1 Screenshot eines whiteboard animation videos

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, wird im Video der Schreib- bzw. Zeichenprozess imitiert. Analog zu den bekannten Programmen zur Erstellung von Präsentationen werden die Inhalte zuerst eingefügt und in die richtige Reihenfolge gebracht. Danach erlaubt die Software, die einzelnen Elemente zu animieren, d.h. sie werden entweder "geschrieben" bzw. "gezeichnet" oder auch ins Bild geschoben.

Später kann - sofern der Benutzer über ein Mikrofon verfügt - eine Tonspur eingesprochen werden. Um sicherzustellen, dass Bild und Ton synchron laufen, kann die Animationsdauer der einzelnen Elemente (z.B. Wörter, Sätze oder Zeichnungen) angepasst werden.

Ist man mit dem Gesamterscheinungsbild der Präsentation zufrieden, kann sie entweder zur weiteren Bearbeitung als Videodatei exportiert oder direkt auf einen bestehenden youtube-Kanal hochgeladen werden.

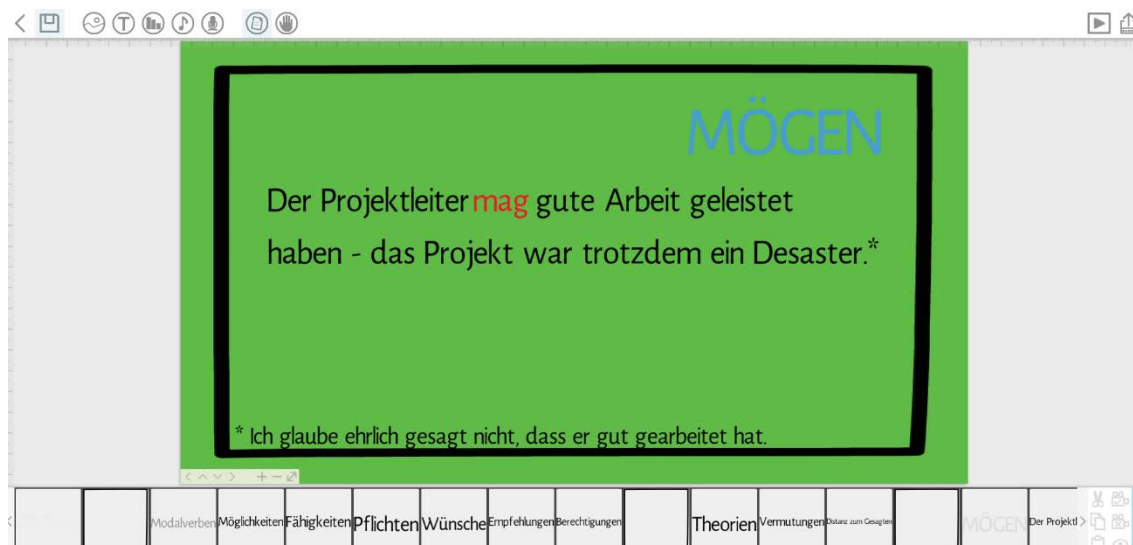


Abbildung 2 Die Benutzeroberfläche des Programms VideoScribe

Fazit

In einer Zeit, in der die Aufmerksamkeitsspannen kurz sind und Videoplattformen eine hohe Popularität genießen, bietet die Technik *whiteboard animation* eine einfache und attraktive Möglichkeit, klar abgegrenzte Lehrinhalte in eine kompakte Form zu bringen und einem großen Publikum zur Verfügung zu stellen. Eindrücke über eine komplette Folge des Deutsch Detektivs können auf [facebook.com/deutschdetektiv](https://www.facebook.com/deutschdetektiv) gewonnen werden.

Literatur

HUG, T. 2007. *Didactics of microlearning : concepts, discourses and examples*. Münster: Waxmann, S. 10.

Kontakt

Mag. phil. Richard Hahn, zJPM
Ekonomická Univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: richard.hahn@gmx.at

**POSITIVITY OF INTERCULTURAL ENCOUNTERS:
IMPLICATIONS FOR TEACHING AND TRAINING**

GRAŻYNA KILIAŃSKA-PRZYBYŁO

Abstract

The paper aims at examining the adaptability of the positive psychology model for intercultural communication. It also analyzes the proportion of positive and negative emotions and their role in intercultural communication. The empirical part presents the study conducted among Polish students of English at BA and MA programmes (n= 100). Data collection tools involve a background questionnaire, Intercultural Sensitivity Scale to identify the students' individual predispositions and narratives to generate their experiences about intercultural encounters.

Keywords: *intercultural encounters, positive psychology, emotions, empathy, flexibility*

Introduction

21st century is often referred to as the era of social changes caused by e. g. globalisation, internationalisation, advancement of informational technology, increased mobility and migration. This, in turn, has some impact on the language and the nature of contacts with “the Other”. Dupuis (In: Heyworth et al., 2003, p. 28) talks about “multilingual daily life” to indicate the frequency of such encounters, whereas Dervin (2007: 69- 70) introduces the concept of “liquid times” to denote a constant need and readiness to switch between languages in multilingual or plurilingual societies. Undoubtedly, intercultural encounter is both a necessity and a challenge, and as such it requires further examination.

An intercultural encounter, according to the Council of Europe, can be an experience between people from different countries. It can also refer to an experience between individuals from other cultural backgrounds in the same country, for example, from other regional, linguistic, ethnic or religious backgrounds (<http://www.coe.int/dg4/autobiography>, accessed 07. 07. 2012). Because of its unpredictability and high emotional, cognitive and linguistic involvement, intercultural encounters are often difficult to handle. The researchers' interests focus on facilitating the process of intercultural communication or understanding the factors and components that play the role in it (cf. Byram and Zarate, 1997; Byram et al., 2001; Kramersch, 1993). This links us to positive psychology which studies the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups, and institutions (Gable, 2005, p. 103). The PERMA model suggested by Seligman (2011) specifies certain factors that denote individual's well- being, namely: Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment. We can easily relate the model to intercultural communication as meeting the Other is inseparably connected with emotions, relation- building, appraisal (understood as ascribing significance to this situation or expressing judgement) and effective interaction (communication success). Fredrickson (2001) adds that positive emotions serve as markers of flourishing, or optimal well-being.

The impact and importance of emotions in positive psychology in general and in second language learning in particular is undeniable and recognized widely in the literature (cf. MacIntyre and Mercer, 2014; Oxford, 2014; Oxford and Cuéllar, 2014). Similarly, emotions seem essential for intercultural encounters and they play a role at various stages of intercultural communication, namely: before – as a trigger raising our awareness. In addition, emotions affect our engagement and motivation in awareness raising. Emotions begin with an individual's assessment of the personal meaning of some antecedent event, appraisal. They generate cognitive processes such as the labellings of an experience as happy or sad.

Researchers agree that emotions motivate our behaviour (Foreman, 2002, pp. 56 – 57; Matsumoto et al., 2005). Sadness and anger make us do something, whereas happiness and joy reinforce behaviours (Matsumoto et al 2005). Experiences of positive affect prompt individuals to engage with their environments and take part in different activities. Positive emotions correlate with high degree of adaptability, likelihood to explore novel objects, people, or situations. In contrast, negative affect hinders individuals' engagement (Fredrickson, 2001). According to Foreman (2002, pp. 56 – 57), emotions help us to predict the consequences of our behaviour. This, in turn, may play the role in generating and sustaining our motivation.

During – emotions have impact on our interaction, strategies and action itself. As Fredrickson (2001) notices, emotions exert some influence on our *action*. Fear is often linked with the urge to escape, anger with the urge to attack, disgust with the urge to expel, and so on. Certain positive emotions, however, such as joy, interest, contentment, pride, and love, are said to broaden people's momentary thought-action repertoires and build their enduring personal

resources (Fredrickson, 2001). After – emotions are inseparably connected with the process of appraisal, including labelling and memorization.

According to Matsumoto et al. (2005), emotions color our life and our experiences, which makes them important. They influence the process of ascribing meaning and relevance to our experiences for ourselves and our being. The emotional load might determine our personal judgement and have impact on the amount of information we would remember.

Fredrickson (2001) claims that people experiencing positive affect show patterns of thought that are: notably unusual, flexible, creative, integrative and open to information. All these features would seem essential for successful intercultural communication.

The study

Background to the study

The study was initiated to find answers to the following questions:

1. What predispositions do students bring to intercultural encounters? What values do they reach in particular subcategories of Intercultural Sensitivity Scale? (Emotional Resilience, Flexibility and Openness, Perceptual Acuity and Personal Autonomy?)
2. What is the proportion of positive and negative emotions that Polish students experience during their intercultural encounters?
3. What can be learnt from the research data? What training procedures can be implemented to prepare students for future encounters?

A group of 100 students of English Philology Department (University of Silesia, Poland) participated in the study. 50 of them pursue BA programme (Polish P1 group) and the other 50 attend MA programme (Polish P2 group). Both groups specialized in teacher training. Throughout their BA and MA studies they covered some courses in ELT, SLA theory, psychology, linguistics and applied linguistics. In future, the students are likely to become ELT teachers. More details concerning biodata (e.g. gender, age, etc.) are included in tab. 1.

Tab. 1. The study subjects – background information

Category	Polish P1 group	Polish P2 group
Number of students	50	50
University programme	BA studies	MA studies
Age	19- 20	22- 23
Gender		
Females	36 (72%)	38 (76%)
Males	14 (28%)	11 (22%)
No answer		1 (2%)

The data for the study was collected by means of a questionnaire, Intercultural Sensitivity Scale (“Cross-Cultural Adaptability Inventory CCAI”) and a narrative. The aim of the questionnaire was to inquire into the students' opinions, attitudes and experiences with intercultural encounters. Intercultural Sensitivity Scale measured the students' individual predispositions, including their adaptability, flexibility and observational skills. The choice of this particular tool was determined by its apparent clarity and feasibility. Intercultural Sensitivity Scale “Cross- Cultural Adaptability Inventory (CCAI)” is a Likert- Scale list of statements, which are divided into four categories, namely: Emotional Resilience, Flexibility and Openness, Perceptual Acuity and finally, Personal Autonomy.

The analysis of Intercultural Sensitivity Scale

Emotional Resilience category measures the degree to which an individual can recover from failures and react positively to new experiences. It also determines the individual's potential to cope with stress and ambiguity as well as to handle new and unknown situations. Emotionally resilient people are likely to be **more** positively inclined, resourceful and to control negative emotions.

The data obtained in the course of the research indicates that both groups of the students claim to be characterized by rather high /moderate resilience. The students are not likely to get embarrassed (the lowest for the

two groups concerns the susceptibility to embarrassment when interacting with people from different cultures). They are also not afraid of losing their face. However, the students report to put a lot of effort into interaction with people from different cultures (High values indicate subjects' strong commitment and involvement into the interaction with the representatives of other cultures).

The students also report to be context sensitive. They tend to control their reactions and avoid situations in which the likelihood of committing faux pas or acting against the norms is high (values achieved for that question are high in both groups). The students say to recognize their inappropriate behavior and think of how to compensate it in the sense of modifying and adjusting their behavior if it is not appropriate.

Another category, i. e. Flexibility and Openness, examines the extent to which a person enjoys different ways of thinking and behaving that are typically encountered in the cross-cultural experience., is tolerant and ready to learn from things and people that are different from oneself. It also measures the ability to withhold judgements as well as the readiness to switch and adopt different behaviour or solutions. Analyzing the gathered data, it seems that the students in both groups claim to be flexible and willing to meet representatives of other cultures when responding to some general statements. However, when confronted with the examples from real life (e. g. workplace conventions, eating habits), their opinions are not strong. It is apparent that the students demonstrate curiosity about other cultures and their preference towards knowledge discovery (understood as expanding their theoretical knowledge about „big C” culture) is quite high. However, their willingness to inquire about everyday culture (e.g. eating habits) tends to be lower.

Polish P1 students report to often seek contact with foreigners and enjoy meeting them. Surprisingly, Polish P2 students express moderate enjoyment of meeting the others and moderate willingness to seek contacts. The possible interpretation may be connected with the age (the older the students, the less spontaneous and willing to search for some speaking opportunities they are) as well as their intercultural experiences.

At the same time, the assumption is that the experience in language learning and intercultural encounters **may not** determine the willingness for contact and increase opportunity seeking.

Perceptual Acuity denotes the subjects' noticing and observational skills. It refers to the individual's ability to accurately perceive cues across cultures. According to Svalberg (2007), noticing is essential for registration of some events and it serves as a prerequisite for raising individual's awareness. As far as the gathered data is concerned, the students in both groups admit to a moderate level of perceptual acuity (understood as the skills of observing and noticing conversational cues or signals). Polish P1 students say to pay attention to any cues indicating that others may not feel comfortable in their presence. Both, Polish P1 and Polish P2 students focus on non-verbal communication. Non-verbal language and paralanguage serve them as a source of additional information and as an element supportive to verbal communication. Similarly, both groups recognize the need to improve and work upon their perceptual acuity. They want to extend their knowledge about some culture specific gestures that are unknown to them.

Personal Autonomy category examines the extent to which an individual has evolved a personal system of values and beliefs while at the same time respects others and their value systems. It inquires into personal identity as a factor independent of environmental indications, confidence in one's own values and beliefs as well as the sense of empowerment in the context of an unfamiliar cultural situation. The students in both groups recognize the value and importance of cultural understanding as a factor essential for intercultural communication. They report to be characterized by a high degree of tolerance and empathy as they claim not to ignore the opinions of people from different cultures. In case of doubt or lack of knowledge, the students are likely to follow the rules of their own culture. This tendency is moderate, however similar in both groups. Both Polish P1 and P2 groups are indecisive about the fact that a poor communicator within his/ her own culture will be also a poor communicator across cultures or sub-cultures.

The analysis of the students' narratives

Another step in the research concerned writing a narrative that focused on the subjects' experiences with intercultural encounters. The narratives were collected and later examined in terms of their content and language. Content analysis allowed to identify some thematic categories covered in the narratives, e.g. the process of communication (including both communication failure or success, overcoming obstacles to communication, including apprehension or other personal barriers), language awareness, culture, relation building, verifying stereotypes.

Linguistic analysis was carried out by means of statistical programme LIWC that allowed to precisely examine the number and categories of words that appeared in the narratives (Pennebaker et al., 2007a; Pennebaker et al., 2007b). LIWC is a transparent text analysis programme that counts words in psychologically meaningful categories (Pennebaker et al., 2007a; Pennebaker et al., 2007b). According to its authors, it facilitates the analysis as it helps to detect meaning and specify attentional focus, emotionality, social relationships, thinking styles, and individual differences in narratives (Tausczik and Pennebaker, 2010, p. 24). This particular paper is going to focus on the discussion of psychological processes present in the subjects' narratives.

Table 2. LIWC2007 Output Variable Information – detailed data presentation

Category Psychological Processes	Examples	Polish P1 group	Polish P2 group
Social processes	Mate, talk, child, they	11.58	9.93
Affective processes	Happy, cried, abandon	4.97	4.60
Positive emotion	Love, sweet, nice	3.30	2.87
Negative emotion	Hurt, ugly, nasty	1.63	1.67
Cognitive processes	Cause, think, know	19.43	19.18

According to the data displayed in tab. 2, we can notice that affective processes constitute the least frequent category, whereas cognitive and social processes belong to the most common categories in both groups. This, to a certain extent, reflects the scope of the academic training that the subjects are exposed to as it emphasizes the cognitive development rather than affective one.

Taking the affective dimension into consideration, positive emotions prevail over the negative emotions in both groups. However, when we compare the proportion of positive and negative emotions in these two groups, we can notice that dispersion is larger in the Polish P1 group than in the Polish P2 group, meaning that the Polish BA students report emotions belonging to two opposing categories. In contrast, the Polish MA students express more numerous emotions and they report more varied emotions. For example, Polish MA students mention anxiety and anger (the two highest values). At the same time anxiety is the only frequently mentioned emotion in case of Polish BA students.

Conclusions and implications for teaching

On the basis of the research itself and data analysis, we can draw the following conclusions:

1. The students in both groups perceive meeting a foreigner as an opportunity to learn something new. The application of the Intercultural Sensitivity Scale indicated the students' individual predispositions. Taking this aspect into consideration, the very scale and its outcomes turned out to be useful. However, the data analysis also showed that the students' declared knowledge about their flexibility, openness and other predispositions may differ from their procedural knowledge and on-the-spot reactions when facing a foreigner. This calls for further research (including the use of other instruments) as well as additional training to develop the students' intercultural awareness. It seems that the students may benefit from the exposure to practical, everyday life situations/ examples, etc. as the cross-cultural pragmatics and understanding are best developed by hand-on, real-life experience.
2. Students' resilience, flexibility, openness may depend on a number of factors, including the background of the interlocutor (a native-speaker of English or a non-native speaker), the age of the respondents as well as their experience in language learning. As far as the age is concerned, this study shows that the younger, the more open and flexible. It means that the BA students obtained higher values in the scales measuring openness and flexibility as contrasted with the MA students.
3. Enjoyment and initiative to start an interaction with foreigners may not necessarily be related to the students' experience and their level of language proficiency. In this particular study, the BA students reported to seek more opportunities to interact with foreigners than the MA students. However, this finding should be treated with caution because it may also serve as an example of discrepancy between what the students claim and how they really act. As such, it requires further study, probably with the use of other research tools.
4. The outcomes of the statistical analysis reflect the training (i.e. the educational tendencies) or the order in which the students are taught: cognitive processes – social processes – affective processes (the last ones tend to be neglected). Consequently, when planning future courses on cultural awareness and intercultural communication attention should be paid to the following:
 - Raising students' awareness about their emotions and reactions to novel situations by exposing students to such situations (e.g. tasks 1 and 2);
 - Enhancing the process of appraisal (e.g. task 3);
 - Increasing students' self-knowledge in the areas of emotional resilience, flexibility, openness, etc. by distributing certain questionnaires, checklists, inventories to measure students' intercultural sensitivity and flexibility.

This would prepare students for possible intercultural encounters as well as promote their reflection about their individual predispositions. The tasks included in the appendix may serve as an inspiration for such a training.

Appendix

Task 1.

Respond to this situation: What would happen if people were born with 4 fingers and no thumb in each hand. How would that fact change their life/ the way they communicate? Share your ideas with others.

Task 2.

Respond by describing what you feel and what your reaction is:

- a) providing a mirror reflection of a document to achieve a feeling of initial surprise
- b) using a cultural artifact or extraordinary object to generate curiosity and trigger reflection the attitudes to particular cultures.

Task 3.

Implementing the D-I-E technique (Description- Interpretation- Evaluation)

Steps:

- exposing students to a controversial but curiosity raising picture;
- asking students to generate some responses, which are later classified into three categories: D – description (observed facts only), I – interpretation (what I think), E – evaluation (judgement and opinions; what do I feel about it?);
- raising students' awareness about their attitudes, beliefs, judgements; helping them to distinguish their personal opinions from facts.

References

- BYRAM, M., NICHOLS, A., STEVENS, D. (eds.) 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., ZARATE, G. 1997. Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. In: *Language Teaching*, 29, pp. 239 – 243.
- FOREMAN, N. 2002. Motivation and emotion. In: HARALAMBOS, M., RICE, D. (eds.) 2002. *Psychology in Focus*. Bath: Causeway Press Ltd., pp. 387 – 412.
- FREDRICKSON, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. In: *American Psychologist*, Vol 56(3), pp. 218 – 226.
- GABLE, S. L. 2005. What (and Why) Is Positive Psychology? In: *Review of General Psychology*, Vol. 9, No. 2, pp. 103 – 110.
- HEYWORTH, F., DUPUIS, V., LEBAN, K., SZESZTAY, M., TINSLEY, T. 2003. *Facing the Future. Language Educators across Europe*. Graz: Council of Europe Publishing (European Centre for Modern Languages).
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MACINTYRE, P. D., MERCER, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2). 2014, pp. 153 – 172.
- MATSUMOTO, D., LEROUX, J. and YOO, S.H. 2005. Emotions and Intercultural Communication. Available et: http://www.kwansei.ac.jp/s_sociology/attached/5288_44277_ref.pdf
- OXFORD, R. 2014. What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases: The role of well-being theory. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (4), pp. 593 – 615.
- OXFORD, R. L., CUÉLLAR, L. 2014. Positive psychology in cross- cultural narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), pp. 173 – 203.
- PENNEBAKER, J. W., BOOTH, R. J., FRANCIS, M. E. 2007a. *Operator's Manual Linguistic Inquiry and Word Count: LIWC2007*. Austin, Texas: LIWC.net.
- PENNEBAKER, J. W., CHUNG, C. K., IRELAND, M., GONZALES, A., BOOTH, R. J. 2007b. *The Development and Psychometric Properties of LIWC2007*. Austin, Texas: LIWC.net.
- SVALBERG, A. 2007. Language awareness. In: *Language Teaching* 40, pp. 287 – 308.
- TAUSCZIK, Y. R., PENNEBAKER, J. W. 2010. *The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized*

Text Analysis Methods. Journal of Language and Social Psychology 29(1), pp. 24 – 54.

THIEL, T. 1999. Reflections on critical incidents. In: *Prospect* 14 (1), pp. 44 – 52.

TRIPP, D. 1993. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. New York, NY: Routledge.

Truscott, J. 1998. Noticing in second language acquisition: a critical review. In: *Second Language Research* 14 (2), pp.103 – 135.

Contact

Dr. Grażyna Kiliańska-Przybyło

University of Silesia

Institute of English

Gen. Grotta-Roweckiego 5, 41 205 Sosnowiec

Poland

Email: grazyna.kilianska-przybylo@us.edu.pl

FREMSPRACHENUNTERRICHT IM KONTEXT DER HUMANISIERUNG

MÁRIA MRÁZOVÁ, INGRID KUNOVSKÁ

Abstrakt

Einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Ausbildung bildet der Fremdsprachenunterricht. Weil das Fremdsprachenlernen als ein kognitiver und vor allem kommunikativer Prozess verstanden wird, ist es von großer Bedeutung wie, also mit welcher Form, bzw. Methode die Fremdsprache unterrichtet wird. Im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen sollten der ganze Mensch (Schüler), die Humanisierung des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre, Empathie und Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt stehen.

Schlüsselwörter: Ideal, Humanisierung, Individualität, Lehrprozess

Abstrakt

Významnou súčasťou všeobecného vzdelávania je dnes aj výučba cudzích jazykov. Nakoľko je štúdium cudzích jazykov považované za kognitívny a predovšetkým komunikatívny proces, je dôležité akým spôsobom, akou metódou sa cudzie jazyky vyučujú. Stredobodom pozornosti venovanej metodologickým úvahám by mal byť človek (žiak/student), humanizácia vyučovania, vytvorenie vhodnej atmosféry na vyučovaní, empatia a tolerancia voči kultúrnej rôznorodosti.

Kľúčové slová: ideál, humanizácia, individualita, proces učenia

Einleitung

Die Bemühung um die Humanisierung der Erziehung und der Bildung begleitete die ganze Geschichte der Pädagogik. Seit den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts hat man versucht, den wissenschaftlichen Inhalt der Bildung zu stärken. Dabei bevorzugte man die kognitive Seite der Bildung und die Leistung des Schülers. Für die 70-er Jahre sind charakteristisch das Konsumleben, ethnische und religiöse Unverträglichkeit. Deshalb begannen Psychologen, Pädagogen und Philosophen einen großen Wert auf den Menschen und die Entwicklung seiner Qualitäten zu legen. Nach dem Jahre 1989 erschien die Humanisierung in der Schule, womit man auf die vergangene direktive Pädagogik und den schlechten Zustand des Menschen, der Kultur und der Ethik reagieren wollte.

Unter dem Begriff Humanisierung der Erziehung und der Bildung verstehen wir die Erneuerung, ständige Entwicklung und Wahrung der menschlichen Seite der Erziehung und der Bildung, deren Ziel es ist einzigartige menschliche Persönlichkeiten zu „produzieren“ ist.

Nach Kosová (1995) sollte man dabei zwei Aspekte berücksichtigen:

1. Der Entwicklung der Erziehung zur menschlichen Natürlichkeit nahezukommen – man schafft Bedingungen, die den natürlichen Bedürfnissen und Gesetzen entsprechen;
2. Persönlichkeitsentwicklung der Schüler in allen Fähigkeiten und Voraussetzungen, in denen es bei ihnen möglich ist, ihr eigenes persönliches Wachstum zu aktivieren.

Wir sind ähnlich wie Kosová der Meinung, dass man sich auch im Rahmen des humanisierten Fremdsprachenunterrichts an der Persönlichkeit des Schülers orientieren sollte, was bedeutet, vier Prinzipien zu respektieren:

1. Einzigartigkeit des Menschen (Ziel und Bedingung der Erziehung) – der Unterricht soll den Bedürfnissen und Interessen der Schüler angepasst sein;
2. Selbstentwicklung des Menschen (Ziel und Bedingung der Erziehung) – die humanistische Pädagogik akzentuiert die Führung der Schüler zur Freiheit und zur Verantwortlichkeit mittels des vom „Schüler zentralisierten, selbstleitenden Unterrichts“;
3. Komplexe Entwicklung der Persönlichkeit – im Erziehungsprozess sollte man die Entwicklung aller Seiten der Persönlichkeit ermöglichen;
4. Priorität der Beziehungsdimension – bezieht sich auf Philosophie, laut der das Menschenleben die Realisierung von drei Beziehungsarten darstellt: die Beziehung zur eigenen Persönlichkeit, zu den Menschen und zur Welt.

Die Grundlage der Humanisierung der Pädagogik stellt das Suchen und Anwenden solcher Unterrichtsmethoden und – formen, die der Individualität des Schülers/Studenten entsprechen. Für den Lehrprozess sind zwei Persönlichkeiten von größter Bedeutung: *die Persönlichkeit des Lehrers* und *die Persönlichkeit des Schülers/Studenten*. Es ist wichtig, den Schüler zu akzeptieren und sich in ihn hineinversetzen zu können, was eine bedeutende Voraussetzung für seinen Erfolg und für gutes Klima in der Klasse/Gruppe ist. Erst dann kann zwischen dem Lehrer und dem Schüler eine positive Beziehung aufgebaut werden, die beide Seiten zu noch höheren Leistungen motiviert. Dies betrifft so die methodische Vorbereitung des Lehrers, wie auch die gewissenhafte Vorbereitung des Schülers/Studenten auf den Unterricht. Gegenseitiges Verständnis kann dann auch in solchen Tätigkeiten erreicht werden, die die Schüler nicht gerade interessant finden (z.B. das grammatische System einer Fremdsprache, usw.).

Die wirkliche Humanisierung stellt eine Symbiose zwischen dem Schüler/Studenten und dem Lehrer dar, und sie kann durch Folgendes erreicht werden (Petlák, 2005):

- **Planung der Lehrer- und Schülertätigkeit:** geht aus der konstanten und systematischen Beobachtung und dem Kennenlernen der Schüler hervor.
- **Realisierung:** die Phase des Erfüllens des Geplanten, in der die Schüler zum Subjekt des Lehrprozesses werden und sich selbstverwirklichen können.
- **Evaluation:** richtet sich nicht nur auf die Beschreibung der erreichten Ergebnisse, sondern auch auf die Möglichkeiten, sich weiter zu verbessern. Sie zeigt den Schülern/Studenten, wie sie sind und wie sie sein könnten.
- **Prognostizierung:** die Leistungen der Schüler und der Evaluationsprozess stellen die Grundlage für die Prognostizierung der Realisierung des Lehrprozesses dar.

Im traditionellen Unterricht hat der Lehrer die Rolle des Informators, der Kenntnisse vermittelt, kognitive Prozesse bevorzugt und das Geschehen in der Klasse/Gruppe kontrolliert. Der Lehrprozess wird als Training verstanden.

In der humanistischen Psychologie findet solches *Curriculum* Unterstützung, das sich an der Entwicklung der psychischen Prozesse des Menschen orientiert. Der Wert wird auf den Lernprozess, nicht auf die Ergebnisse des Lernens gelegt.

Der Humanisierungsprozess der Erziehung und der Bildung orientiert sich an vier Bereichen:

- ▶ Beziehungsbereich – es geht um die Veränderung der Einstellung des Lehrers zum Schüler/Studenten,
- ▶ Zielbereich – die Erziehung und Bildung bekommen eine neue Richtung,
- ▶ Inhaltsbereich – neue Inhalte in der Erziehung und Bildung,
- ▶ Prozessbereich – die Bedingungen und Mittel der Erziehung und Bildung werden verändert und angepasst.

Folgende **Merkmale** sind für den Humanisierungsprozess der Erziehung und Bildung charakteristisch:

- eine positive Beziehung zu den Schülern/Studenten, aber auch Kollegen aufzubauen,
- den schöpferischen Zugang der Schüler/Studenten zum Lernprozess zu unterstützen,
- die eigene Kreativität zu entwickeln,
- das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Schüler/Studenten zu stärken,
- die Angst vor dem Neuen und Unbekannten abzuschaffen,
- die Schüler/Studenten zur ständigen Evaluation und Selbstreflexion zu führen,
- die Schüler/Studenten als Partner zu betrachten,
- ihnen die Freiheit zu lassen,
- ihre individuellen Fähigkeiten und ihre Selbständigkeit zu entwickeln,
- sich bemühen, gegenseitiges Vertrauen zwischen dem Lehrer und dem Schüler zu schaffen,
- eigene soziale Tätigkeit der Schüler/Studenten zu fördern,
- die Schüler zu Werten zu führen, die der Ethik und Moral entsprechen.

Die Sprache ist ein kulturelles Gebilde, das den Menschen durch alle ihre Möglichkeiten kultiviert. Der Fremdsprachenunterricht ist besonders dafür geeignet, den Weg zu der Menschlichkeit zu finden. Die Sprache ist ein Weg zur Selbsterkennung und zum Kennenlernen der Welt um uns und ist ein Instrument des Handelns. Mittels der Aneignung einer Fremdsprache kann der Schüler seine persönlichen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen weiterentwickeln. Er lernt die Welt kennen und versucht sie zu verstehen. Das primäre Ziel dabei ist nicht die Aneignung neuer Kenntnisse, sondern das Kennenlernen und Weitergeben der traditionellen Volks- und Kulturwerte

anderer Völker und Kulturen und zugleich auch von ihnen die Kultur ihres Landes aufzunehmen. Das führt zum besseren Verständnis zwischen den Kommunikationspartnern. Sie lernen, über das Eigene und das Fremde, über die Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten in den Kulturen, über die Möglichkeiten sich mit Anderen zu verständigen und über die Überwindung der Feindlichkeit nachzudenken.

Die Arbeit mit Erscheinungen anderer Kulturen kann in dem Mutter- und Fremdsprachenunterricht der Weg sein, sich positive Erfahrungen anzueignen, was auch das Selbstbewusstsein hauptsächlich schwächerer Schüler stärkt.

Der Grundbaustein des Fremdsprachenunterrichts ist *der Dialog*. Er ist der Weg zur Verständigung zwischen Menschen und Kulturen. Er ist ein Zeichen des Respekts dem Anderen gegenüber, das die Basis für das Zusammenleben bildet. Außerdem ist er ein Mittel der interkulturellen Erziehung, die für unser heutiges Leben von großer Wichtigkeit und nicht wegzudenken ist.

Schlusswort

Der Fremdsprachenunterricht gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen des erfolgreichen Daseins des europäischen Raumes, der durch die Sprachenvielfalt geprägt ist. Da jeder Bürger der Europäischen Union mindestens zwei Fremdsprachen in Wort und Schrift beherrschen sollte, findet Humanisierungsprozess der Erziehung und Bildung auch im Fremdsprachenunterricht seine Begründung. Sich eine Fremdsprache anzueignen, bedeutet nicht nur das grammatische System der Sprache zu erlernen, aber auch das Land, in dem diese Sprache gesprochen wird, seine Einwohner, ihre Werte und Traditionen kennen zu lernen.

Zu den allgemeinen Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts, der die humanistischen Prinzipien berücksichtigt, gehören: Aktivierung der Lernenden, der Lehrer als Helfer, offene und flexible Gestaltung des Lernmaterials, Aufgabenstellungen, die Kooperation und neue Kompetenzen, wie Empathie und Toleranz der fremden Kulturen, verlangen.

Bibliographie

BLAŠKO, I. 2008. *Úvod do modernej didaktiky I.* Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

KANISOVÁ, Z. 2012. Rozvoj interkultúrnej komunikácie a kompetencie vo výučbe konverzácie nemeckého jazyka. In: *Kolokvium XII. Zborník vedeckých prác.* Bratislava: ZF Lingua. ISBN 978-80-89328-72-7.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanistické premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy.* 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-88825-00-8.

PETLÁK, E. et al. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky.* Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-89-0.

Kontakt

PhDr. Mária Mrázová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Alovenská republika
Email: maria.mrazova@euba.sk

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: ingrid.kunovska@euba.sk

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA FINES ACADÉMICOS: LA EVALUACIÓN

MÓNICA SÁNCHEZ PRESA

Resumen

En el presente artículo se reflexiona sobre la forma más eficaz de llevar a cabo la corrección de la expresión escrita, particularmente de los textos académicos, haciendo especial hincapié en el papel de la retroalimentación como parte activa del proceso de aprendizaje del alumno. También se realiza un apunte sobre la evaluación y la necesidad de elaborar unos criterios de evaluación adecuados tanto para los docentes como para el alumnado.

Palabras clave: *textos académicos, expresión escrita, evaluación de la expresión escrita, retroalimentación, evaluación de estudiantes*

Abstract

In this article we reflect on the most effective way of carrying out the correction of writing, particularly academic texts, with particular emphasis on the role of feedback as an active part of the process of student learning. The article also deals with the concept of assessment and the need to develop appropriate assessment criteria for both teachers and students.

Keywords: *writing, academic texts, writing assessment, feedback, student assesment*

Introducción

Durante su periodo de formación académica el alumno universitario debe familiarizarse con tareas como las de estudiar, elaborar, componer y redactar una gran diversidad de textos. Algunos las perciben como tareas complicadas, la gran mayoría de ellos es la primera vez que se ven obligados a respetar la serie de convenciones y exigencias que el lenguaje académico implica. Si para el alumno es una tarea complicada, no lo es menos para el profesor, que se enfrenta al reto de enseñar a estudiantes no nativos a escribir textos académicos que después ha de evaluar con el fin de otorgar una calificación.

La evaluación de textos académicos: corregir para aprender

A lo largo de nuestra experiencia como docentes de la asignatura de Español para Fines Académicos hemos llegado a la conclusión de que la evaluación es una parte muy importante en el proceso de aprendizaje de elaboración de textos académicos. El profesor desempeña un papel muy importante en este proceso, no solo como corrector y evaluador, sino sobre todo como agente motivador.

En nuestra opinión el profesor, efectivamente, debe corregir no solo para evaluar, es decir, no solo para juzgar o valorar los conocimientos del alumno, sino principalmente para aprender, para que el alumno mejore el dominio de la lengua y para evitar la aparición de otros errores. En el *Diccionario de términos clave de ELE*, encontramos también una referencia a la relación entre aprendizaje y corrección:

Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones — desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc.— que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta, y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades ad hoc (1, 2008).

Cuando corregimos para aprender interferimos en el proceso de aprendizaje de tal manera que las reglas que elabora el aprendiente durante el proceso de aprendizaje se fosilicen de forma positiva.

En este sentido, hay que tener en cuenta los objetivos de cada curso, la corrección deberá adecuarse al nivel de los alumnos, hay que tratar de corregir aquello sobre lo que está trabajando en la clase, sin olvidar el elemento creativo y de riesgo que asumen algunos estudiantes.

La retroalimentación

El docente debe promover en el estudiante la investigación de sus errores y debe evitar que éstos monopolicen la clase. Además de concienciar al alumno de la importancia relativa del error, el docente debe tomar un papel activo que se traduce en:

- a) El uso adecuado de la corrección de los errores haciendo que ésta no anule cualquier tipo de iniciativa expresiva del alumno.

- b) La recurrencia al “Feedback”, es decir, la posibilidad de que el mismo alumno vuelva otra vez sobre lo dicho para corregirlo y seguir aprendiendo.

Es cierto que el modo en que un docente hace uso de la retroalimentación constituye un tema que presenta una gran controversia. A pesar de que el hecho de proporcionar retroalimentación o *feedback* al alumno debería ser percibido como un instrumento clave en el proceso de aprendizaje del alumno, no todos los docentes hacen un uso apropiado del mismo.

En el caso de la expresión escrita, el uso de la retroalimentación debe hacerse con el objetivo de potenciar la participación del docente como motor del aprendizaje. El profesor debe ofrecer al alumno una explicación lo suficientemente necesaria, clara y coherente del porqué del error cometido y de su posible corrección. El alumno debe conocer las razones de ese error y entenderlas y así, de este modo, aprender los nuevos mecanismos de la lengua y saber usarla debidamente.

Tanto docentes como alumnos deben entender el error como un elemento fundamental para la progresión y la mejora. La crítica o la falta de información ante el error puede llegar a desmotivar a los alumnos y a quitarles la confianza que tienen en sus capacidades.

La evaluación

En el caso de E/LE, la evaluación ha sido uno de los temas más tratados en los últimos años y uno de los ámbitos de trabajo de mayor desarrollo.

Por supuesto, el concepto de evaluación es bastante amplio y puede ser abordado desde perspectivas muy diferentes, pero parece que existe un acuerdo bastante amplio en cuanto al papel de la evaluación como acción complementaria de la corrección, la cual tendría una doble dimensión: una puntual, que se aplicaría en un momento determinado, en una actividad dada durante el proceso de aprendizaje; y otra global, que estaría destinada a abarcar el aprendizaje en conjunto.

En los últimos tiempos venimos observando una reivindicación del papel positivo de la evaluación en el desarrollo educativo, que trata de desterrar su tradicional percepción negativa o sancionadora. Fernández (2, 1988, p. 28) señala acertadamente que “*la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*” Con ello advierte de que la evaluación debe estar orientada a ser un instrumento de mejora para el estudiante, no un recurso del cual se sirve el profesor para mantener una posición de dominio en la clase.

La autoevaluación

En los últimos tiempos cada vez hay más docentes convencidos del papel positivo de la autoevaluación en el aprendizaje de lenguas. Los docentes empiezan a ser conscientes de que es positivo que cedan una parte del trabajo de corrección a sus alumnos y les enseñen a autocorregirse.

La importancia de la autoevaluación se debe a que desarrolla la autonomía en el aprendizaje, reafirma la imagen del alumno como eje en torno al que se articula el currículo, y lleva a un aprendizaje más eficaz.

Criterios de evaluación

La evaluación forma parte del proceso de escritura. Desde la perspectiva de la evaluación, la expresión escrita se define como una prueba subjetiva, y por ello es importante determinar unos criterios que puedan facilitarla. No existe una lista única de criterios de evaluación, y en muchos casos la adopción de unos u otros criterios queda a elección del docente. En cualquier caso, parece evidente que los criterios que se manejen deben ser adecuados, comprensibles, aplicables, justos y, en cierto sentido, el cumplimiento de los mismos ha de estar al alcance de todos los alumnos. En otras palabras, los alumnos no solo deben conocer estos criterios, sino que deben también comprenderlos y poder comentarlos o debatir sobre ellos. Cada uno de los criterios debería tener el mismo peso en el resultado final de la evaluación.

En general, para que un escrito pueda ser evaluado positivamente ha de ser adecuado, efectivo, coherente y correcto.

- Ser adecuado en relación con el contenido que se pretende transmitir y para el destinatario al que se dirige (adecuado a sus conocimientos previos, capacidades, expectativas e intereses). En el apartado de adecuación se considera si el texto escrito respeta las características propias del tipo de documento sobre el que se requiere escribir.
- Ser efectivo: tiene que lograr conseguir el objetivo por el que fue escrito el logro del objetivo comunicativo planteado.
- Ser coherente: debe transmitir el contenido con claridad, de forma organizada y sin contradicciones con un léxico apropiado y preciso. Debe presentar un uso adecuado de los elementos gramaticales y de los conectores. En el apartado de coherencia se tienen en cuenta la organización y exposición de las ideas, la relación e interrelación entre las partes del texto y los signos de puntuación como elementos de distribución y articulación del texto escrito.

- Ser correcto: no debe contener errores de expresión (erratas, faltas ortográficas, faltas de construcción y de concordancia), en definitiva, errores gramaticales que puedan romper la coherencia del texto. Además debe estar bien presentado.

Conclusiones

Sin duda, podemos afirmar que la evaluación de la expresión escrita en general, y en particular de los textos académicos es una de las tareas más arduas a las que se enfrenta el profesor a lo largo de su actividad docente. Uno de los principales objetivos de la evaluación es que el estudiante tome conciencia de su propio modo de aprendizaje. Para ello el docente tiene que proporcionar a los alumnos diferentes instrumentos de reflexión adecuados a su edad y nivel. La corrección de los textos debe utilizarse como un recurso didáctico y no como una obligación, teniendo presente que no es necesario corregirlo absolutamente todo, sino solo aquello que el alumno pueda comprender y, sobre todo, aprender.

Lista de referencias bibliográficas

1. PERIS, M. E. (dir.) 2008. *Diccionario de términos clave de ELE [en línea]*, Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [23/10/2015].
2. FERNÁNDEZ, M. S. 1988. *Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*. En *Actas I ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf [28/10/2015]

Bibliografía

- EGUILUZ PACHECO, J., EGUILUZ PACHECO, A. 2004. La evaluación de la expresión escrita. In: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- REYES, G. 2003. *Manual de Redacción. Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- RIZEKOVÁ, I. 2009. Interpretácia odborného textu v cudzojazyčnom vzdelávaní. In: *Ianua ad linguas hominesque reserata II : medzinárodná konferencia 4. 9. 2009*. Paríž: Národný inštitút východných jazykov a kultúr v Paríži/Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 419 – 425.
- SÁNCHEZ MELGAREJO, J. L. 2014. *Motivation: key to success in e-learning*. ICERI2014 Proceedings, Seville 17-19 November, pp. 2357 – 2360.
- VARELA CANO, D. 2012. *Factores que influyen en la adquisición de una lengua extranjera : estudio monográfico*. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti. 141 s.

Kontakt

Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: monica.sanchez@euba.sk

**DIDACTIQUE DE L'EXPRESSION ECRITE
SUR OBJECTIFS ACADEMIQUES EN LANGUE ETRANGERE****DIDACTICS OF ACADEMIC WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE**

IVETA RIZEKOVÁ

Abstract

The paper deals with the topic of academic writing in a foreign language. It focuses on developmental strategies of productive language skills of students in academic environment. The author builds on her own experience collected while teaching "Professional French in academic environment" together with the results of analyses of seminar papers and final theses. Inspired by the ideas of modern linguistics, pragmatics and theory of discourse she suggests several ways how to develop the productive competences in academic writing.

Keywords: *academic writing, foreign language, competence, strategies, intertextuality*

Abstrakt

Príspevok spracúva problematiku vyučovania akademického písomného prejavu v cudzom jazyku. Zameriava sa predovšetkým na stratégie rozvíjania produktívnych jazykových zručností študentov v univerzitnom prostredí. Autorka sa opiera o vlastné skúsenosti nadobudnuté pri výučbe predmetu „Odborná francúzština v akademickom prostredí“, ako aj o výsledky analýz a hodnotení seminárnych a záverečných študentských písomných prác. Inšpirovaná myšlienkami z oblasti modernej lingvistiky, pragmatiky a diskurzívnej teórie, prináša niekoľko námetov, ako rozvíjať produktívne kompetencie v akademickom písomnom prejave.

Kľúčové slová: *akademické písanie, cudzí jazyk, kompetencia, stratégia, intertextualita*

Introduction

Des tendances novatrices pénétrant dans la pédagogie des langues, dues aux changements économiques et technologiques au XXI^e siècle, ouvrent le chemin aux nouvelles approches également dans la formation supérieure. Approfondir un rapport théorie – pratique en devient l'objectif de plus en plus impératif. Par conséquent, le système universitaire tend d'une part, à intégrer davantage ses étudiants dans le monde académique et scientifique, du pays respectif ou étranger, mais, parallèlement, il tâche de professionnaliser des curricula pour garantir une meilleure insertion des diplômés.

L'action pédagogique, centrée actuellement sur l'apprenant, nécessite la mise en place de l'approche par compétences qui le conduirait au développement de la capacité d'appliquer des connaissances, savoir-faire et attitudes dans diverses situations d'études ou de travail.

L'expression écrite occupe une place irremplaçable dans l'enseignement supérieur, étant donné que la rédaction de textes académiques en est la partie intégrante à savoir que la rédaction et la soutenance de mémoires de licence et de maîtrise sont des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études. Rédiger un texte de ce genre est une tâche particulièrement exigeante. D'autant plus, s'il s'agit de la production en langue étrangère parce que ce travail suppose entre autres, une bonne orientation dans le domaine traité, une maîtrise de méthodes de recherche, en plus, une excellente compétence langagière et communicative.

Quelles méthodes didactiques ou stratégies faudrait-il donc exploiter pour rendre l'étudiant plus autonome et plus compétent dans son expression écrite? Comment agir dans le milieu universitaire pour qu'il devienne le participant actif et responsable de son propre apprentissage? Ce sont quelques questions que se posent des enseignants de langues étrangères de la Faculté des langues appliquées de l'Université d'économie à Bratislava.

La situation de l'écrit

Dans la linguistique, de même qu'en pédagogie, il est fréquent de mettre l'oral et l'écrit en opposition. On a tendance à considérer l'oral comme un message immédiat, spontané, elliptique, à l'encontre de l'écrit que l'on trouve « plus élaboré, plus construit, explicite car « hors situation » » (Moirand, 1979, p. 8). Cette schématisation a entraîné parfois des constatations fâcheuses, à savoir que l'oral – c'est la parole, et l'écrit – c'est la langue, le code. Par conséquent, l'enseignement de l'écrit, soucieux surtout d'être conforme aux normes de grammaire et d'orthographe, se concentrait dans la plupart des cas, à produire des énoncés hors contexte.

Bien que l'on admette l'opposition écrit versus oral utile dans certaines situations d'apprentissage, en raison de la fréquence des situations oralo-graphiques en séminaires ou aux cours magistraux, il nous paraît plus approprié

d'étudier l'écrit, et notamment l'écrit académique, dans sa propre spécificité, en tenant compte des conditions de sa production, réception et interprétation.

L'écrit du point de vue de la linguistique traditionnelle

Dans l'optique de la linguistique traditionnelle, le texte est défini comme un ensemble ayant son contenu, sa structure et sa fonction. Le contenu d'un texte désigne son rapport à la réalité qui peut être vue et analysée de différents points de vue. A la recherche de la proportion du contenu d'un texte à l'égard de la réalité extra-linguistique, « *c'est l'aspect de la véracité et de la fiction qui se montre primordial* » (Hoffmannová, 1983, p. 33, trad. aut.).

Les textes de spécialité qui transmettent des faits ou des phénomènes déjà vérifiés ou valables de manière générale, sont censés être objectivement vrais. Par contre, dans le cas où ils manifestent des avis, des opinions, des attitudes de l'auteur, ils prennent des symptômes d'une certaine subjectivité. Ceux-ci prêtent à éveiller des interprétations diverses, parfois même contradictoires. En tous cas, il est bien justifié de prendre en considération la situation de communication concrète, à laquelle l'auteur adapte le choix et l'expansion du sujet, ainsi que son intention de communication.

Il est inévitable de comprendre la macrostructure du texte, c'est-à-dire le contenu sémantique global. À savoir que le texte est perçu dans sa complexité, et le destinataire, lui-même, le retient en mémoire en forme réduite. Certains indices comme titres, sous-titres, débuts et fins de segments, schéma hiérarchique, c'est-à-dire des éléments de la micro-structure, servent aussi à comprendre le sens et la signification du texte donné. Le lecteur est capable d'en dégager des informations pertinentes bien qu'elles n'y soient pas exprimées de façon explicite.

Quoique le lexique prenne la part décisive à la saturation informative d'un texte de spécialité (ainsi que de son intelligibilité), la syntaxe a, elle aussi, un impact sur la précision et la monosémie de l'énonciation. La proposition construite d'une façon logique aide à comprendre un contenu mental plus complexe. Toutefois, on ne peut pas dire qu'un énoncé est accessible en général. Le degré d'accessibilité dépend de la modalité de contexte. Celle-ci change en fonction de ses déterminants, dont l'espace, le temps, les rapports entre les interlocuteurs, en bref, tout ce qui crée une situation de communication. C'est juste le niveau syntactique qui permet de sortir du « système de grammaire, de langue » au « système de parole ». La phrase, comme unité fondamentale de la syntaxe, va devenir l'énoncé, c'est-à-dire un élément composant le processus de la communication. Il est vrai que la situation de communication est créée par des rôles de ses interlocuteurs issus de certains milieux sociaux, économiques, politiques et culturels dans un temps donné. Mais on sous-évalue parfois le rôle de la hiérarchie qui représente un des principes essentiels pour construire le contenu. C'est elle qui aide à mettre au point des informations en fonction de leur pertinence vue par l'auteur du texte.

L'écrit du point de vue de la pragmatique

Le côté pragmatique du texte, constitué des moyens qui reflètent la situation de communication dans le texte, aide à actualiser des outils linguistiques, à structurer des propositions, à spécifier l'intention du scripteur.

Tout texte de spécialité en forme écrite s'offre comme un texte complexe, et peut donc être lu ou relu à partir de n'importe quelle partie. Dans la phase de sa création, l'auteur compte avec l'opinion de son destinataire potentiel et s'efforce d'éviter au maximum un malentendu et cela en s'exprimant de façon claire, précise et exacte. De plus, il tend à structurer soigneusement son énonciation.

La rédaction d'un texte ou d'un discours de ce genre exige une bonne préparation au niveau de la spécification de la problématique, de la sélection des outils lexicaux et grammaticaux, de la composition syntactique, tout en respectant le style adéquat. Son caractère préparé est observable notamment grâce aux phrases plus complexes, reliées par connecteurs logiques, grâce à la précision terminologique et la correction linguistique et orthographique.

Chaque discours scientifique ou académique, destiné au public spécifique, occupe une place importante dans le contexte social car il devient une maille du réseau de discours similaires qui tâchent de renouer les liens avec des connaissances du passé pour développer l'état du savoir actuel et futur. Dans plusieurs définitions du discours, « *l'idée du texte est associée au processus social, et le discours est censé être un produit écrit ou oral de la situation de communication, ou en termes simples, le langage plongé dans un contexte social* » (Dulebová, 2012, p. 71, trad. aut.).

Les théories discursives

La notion de « l'interdiscursivité » est censée être un des traits caractéristiques du discours. Elle représente l'hybridisation des signes de divers discours. C'est le fait qui explique par exemple, la subjectivisation des discours de la communication publique, la transformation du concept de l'espace et du temps, ou encore l'interactivité de la communication (par Internet) augmentant etc. N. Fairclough dans sa théorie discursive, définit les 3 composants du discours de manière suivante: le discours comme « *la façon de la représentation du monde* », ... le genre comme « *la façon de l'activité relativement fixée* » et le style comme « *la façon de l'existence ou de la production des identités relativement fixée* » (Orgoňová, Dolník, 2010, s. 76).

A présent, la linguistique moderne s'ouvre aux idées et conceptions de nombreux théoriciens traitant le concept du discours. Celles-ci peuvent servir comme une source d'inspiration également aux chercheurs-enseignants universitaires.

La didactique de l'écrit académique

En général, on pourrait s'attendre que pour développer l'écrit académique en langue étrangère il suffira de développer des connaissances et savoir-faire lexicaux, grammaticaux, syntactiques, orthographiques. Néanmoins, la pratique pédagogique prouve que des connaissances linguistiques ne garantissent pas également un bon résultat à la production écrite. Cette expérience nous conduit à réfléchir d'un côté, sur les facteurs qui forment la compétence rédactionnelle, plus particulièrement celle à l'écrit universitaire (académique), de l'autre côté, sur les méthodes efficaces pour parvenir à cet objectif.

Dans la pratique scolaire, l'enseignant chargé d'apprendre aux étudiants à comprendre et à produire un discours académique et scientifique, s'appuie sur leurs connaissances et savoir-faire acquis à l'école secondaire. Les nouveaux étudiants arrivant à l'université de tous les coins du pays, issus de différents types d'établissements secondaires avec un nombre d'heures d'enseignement de langue étrangère varié, possèdent un niveau inégal de compétences linguistiques et communicatives, y compris celui en pratique rédactionnelle. Plusieurs d'entre eux n'ont aucune expérience en production de texte en langue étrangère, d'autres n'en ont que de négative qui les a faits croire en leur incapacité de rédiger un bon texte.

Pour ces raisons, il s'avère important que le pédagogue universitaire réveille d'abord l'intérêt pour la production écrite auprès de ses étudiants en les persuadant qu'ils pourront parvenir à rédiger un bon texte en langue étrangère. Outre le planning des cours détaillé, c'est du bon matériel pédagogique, en forme de textes et discours sélectionnés et modifiés aux besoins didactiques, qui facilite l'initiation à l'expression écrite. Puis, c'est un travail systématique de l'application des acquis langagiers dans diverses activités de réception ou de production. Il s'est affirmé comme efficace d'avancer depuis la réception vers la compréhension du texte, à travers la production de courts textes simples vers des écrits plus longs et structurés, à partir du texte informatif jusqu'au texte argumentatif, de l'analyse jusqu'à la synthèse etc.

Lors de préparation à l'écrit académique, les apprenants commencent à se familiariser avec la nature et la structure du texte de spécialité, dans la plupart des cas empiriquement, par l'intermédiaire de la lecture et l'analyse de textes concrets. L'enseignant les oriente à découvrir et à identifier des caractéristiques de types ou de genres textuels. Ainsi, les étudiants s'approprient la méthode de la lecture active « *qui leur ouvre, en même temps, la voie vers d'autres connaissances que le texte peut transmettre* » (Kvapil, 2010, s.113, trad. aut.). Au fur et à mesure, étant capables de dégager l'essentiel du texte ou du discours, d'établir la problématique, de saisir l'intention du scripteur, ils seront en mesure de percevoir un texte de spécialité, voire scientifique, dans son intégralité. Par ailleurs, les étudiants plus avancés arrivent même à observer la logique du raisonnement de l'auteur du texte étudié.

Ensuite, lors de la deuxième phase de cet apprentissage, les étudiants apprennent à reproduire les parties et l'ensemble du texte afin d'arriver à résumer et interpréter l'énoncé. Parfois on leur demande de résumer d'abord oralement et par suite, à l'écrit. Après avoir acquis des savoir-faire réceptifs, on procède à améliorer la capacité de produire un texte à un sujet spécifique. La réalisation des tâches menant à l'expression écrite de qualité exige la mise en œuvre de tout un ensemble de compétences de l'apprenant qui mobiliseront chez lui des stratégies de communication efficaces pour aboutir à ses fins.

Les stratégies et les pratiques pour développer l'expression écrite

Une des stratégies fréquente est l'utilisation des matrices de production qui consiste à faire des variations de différents paramètres d'une même situation de discours. On demande aux sous-groupes d'apprenants par exemple, de faire diverses formulations d'un même acte de parole en fonction d'un statut choisi. Ensuite, on les compare, discutent et évalue. A titre d'exemple, on peut demander aux sous-groupes ou aux individus représentant des rôles ou statuts différents, d'écrire des arguments pour soutenir une thèse formulée au départ.

En effet, il existe un grand nombre d'activités qui suivent des consignes. Dans la plupart des exercices d'entraînement en écriture, des consignes orientent à accomplir une tâche bien précise, comme par exemple: relever, citer, formuler, énumérer, comparer, définir etc. D'autres, par contre, stimulent davantage la créativité et l'autonomie de l'apprenant en lui demandant de trouver lui-même la démarche pour accomplir une tâche plus complexe, par exemple: résumer un texte, faire la synthèse etc.

La pédagogie par projet est encore plus exigeante, mais recommandée pour préparer à la rédaction d'un travail semestriel ou d'un mémoire. Elle implique plusieurs phases, comme celle de formuler la problématique, de recherche documentaire, de l'exploitation des sources de références, de l'élaboration de l'introduction, développement et conclusion, de placement des citations, de relecture etc. Le projet sollicite l'étudiant à travailler à son rythme et en utilisant ses propres méthodes, ce qui est pour lui un atout majeur. Par contre, il exige une grande autonomie de chaque individu accompagnée de sa responsabilité et maîtrise de soi-même.

Les résultats de n'importe quel type d'activité accomplie devraient être évalués, en général, pour des fins de notification ou classification. Mais il paraît efficace de partir de temps en temps des travaux des étudiants effectués pour apprendre à partir des erreurs. On peut bien demander aux étudiants de repérer les catégories de leurs erreurs et de les transformer, éventuellement, en critères d'évaluation.

Des problèmes rencontrés lors de préparation à l'écrit académique

Malgré un grand effort de la part des enseignants et de leurs étudiants de la Faculté des langues appliquées mentionnée ci-dessus, le but d'obtenir un niveau de compétences équivalent en deux langues enseignées (anglais-allemand, anglais-français, anglais-espagnol), est plutôt un cas rare. Le profil plurilinguistique non équilibré se traduit tantôt par meilleures compétences à l'oral et à l'écrit en une des deux langues, tantôt par la maîtrise de l'oral en deux langues en dépit des savoir-faire scripturaux. Il arrive aussi que l'intérêt à la civilisation et le profil culturel des amateurs d'une langue riment avec la maîtrise langagière.

Nous pouvons prendre ce profil inégal pour un phénomène normal qui est dû à plusieurs facteurs dont par exemple: l'épanouissement individuel, l'arrière-plan familial, les goûts et le passe-temps personnel, expérience de voyageur. Le caractère changeant de ce déséquilibre est susceptible de contribuer à une interprétation plus complexe de la compétence interculturelle ce qui a enfin une influence positive et inspiratrice sur l'individu en prise de conscience de sa propre identité.

En analysant et évaluant des copies, nous nous rendons compte qu'un certain nombre d'étudiants éprouvent des difficultés dès le choix du sujet ou la tâche de formuler la problématique de la production écrite. En plus, plusieurs manquent le sens d'interdisciplinarité et de complexité. Les enseignants tiennent à apprendre aux étudiants à appliquer des savoirs interdisciplinaires et des connaissances interculturelles et linguistiques dans leurs mémoires, en préférant des sujets qui leurs sont proches, ou bien issus de leur mobilité ou stage professionnel dans une entreprise.

Conclusion

Des tâches et des exercices dont l'application conduit aux résultats attendus devraient être l'affaire de tout le programme d'études et non seulement d'une seule matière. Tout le corps enseignant devrait assumer la responsabilité du développement systématique des capacités productrices chez leurs étudiants, et cela dans l'ensemble des cours enseignés. Les matériaux pédagogiques et le corpus de textes soigneusement sélectionnés et didactiquement modifiés si nécessaire, conditionnent la progression dans l'apprentissage de l'expression écrite. Le rôle du pédagogue change, je consiste avant tout à orienter et diriger ses apprenants afin qu'ils sachent pratiquer indépendamment des stratégies de communication écrite d'une façon adéquate et pertinente, de même que originale.

Liste de références

1. MOIRAND, S. 1979. *Situation d'écrit*. Paris: Clé international. 175 p. ISBN 2-19-033253-2.
2. HOFFMANNOVÁ, J. 1983. *Linguistica VI. Sémantické a pragmatické aspekty koherence textu*. Praha: ČSAV. 149 s.
3. DULEBOVÁ, I. 2012. Politický diskurz ako objekt výskumu politickej lingvistiky. In: *Cudzie jazyky v premenách času II: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 20. októbra 2011 [v Bratislave]*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 71 – 77. ISBN 978-80-225-3454-3.
4. KVAPIL, R. 2010. Efektívne čítanie a percepcia textu. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VII. Linguistic, literary and didactic colloquium VII*. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 110 – 119. ISBN 978-80-89328-44-4.
5. ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: UK. 227 s. ISBN 978-80-223-2925-5.

Bibliographie:

- DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul. 134 s. ISBN 80-8569-778-5.
- GENEVOIX, M. et col. 1974. *Parlez mieux, écrivez mieux*. Paris, Bruxelles, Montréal, Zurich: Sélection pour reader's digest, Imprimé 1981. 605 p.
- GRISLIN, M., CARPENTIER, C., MAILLARD, J., ORMAUX, S. 1999. *Guide de la communication écrite*. Paris: DUNOD. 325 p. ISBN 2 10 004468 0.
- KLINCKOVÁ, J. 2008. *Verbálna komunikácia z pohľadu lingvistiky*. Banská Bystrica: UMB. 154 s. ISBN 978-80-8083-626-9.

MELUŠOVÁ, E. 2008. Charakteristika didaktického materiálu pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Ianua ed linguas hominesque reserata* (Brána jazykov k ľuďom otvorená): zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Paris: L'Asiatheque, maison des langues du monde, s. 193 – 197. CD-ROM. ISBN 978-80-915255-85-0.

POVCHANIČ, S. 2009. *Culture et communication interculturelle*. Bratislava: Ekonóm. 167 s. ISBN 978-80-225-2684-5.

RIZEKOVÁ, I. 2014. *Le français sur objectifs universitaires*. Bratislava: Ekonóm. 81 s. ISBN 978-80-225-3847-3.

SÁNCHEZ PRESA, M. 2012. Ako rozvíjať interkultúrnu kompetenciu študentov španielskeho odborného jazyka. In: *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 85 – 98. ISBN 978-80-7395-547-2.

VESLIN, O. 1992. *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Paris: Hachette éducation. 159 p. ISBN 2-01-019154-4.

Kontakt

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: iveta.rizekova@euba.sk

THE CONCEPT OF ACTIVE LISTENING AND ITS IMPORTANCE IN LANGUAGE LEARNING

DAGMAR SAGEDER

Abstrakt

Približne 60% nášho času strávime denne počúvaním. Vedecké výskumy avšak poukazujú na to, že sa z toho k nám dostane len 25%. Aké nástroje nám môžu pomôcť zlepšiť naše vedomé počúvanie? Malo by sa aktívne počúvanie učiť v školách ako jedna zo zručností?

KLúčové slová: aktívne počúvanie, pasívne počúvanie, vedomé počúvanie, porozumenie

Abstract

We spend approximately 60% of our time listening; nevertheless, scientific researches show we retain just 25% of what we hear. What can we acquire that can help to improve our conscious listening? Should the practice of active listening be taught in schools as a skill? Is it an important skill in language learning?

Keywords: active listening, passive listening, consciousness listening, comprehension

Introduction

We spend approximately 60% of our time listening; nevertheless, scientific research shows we retain just 25% of what we hear (1). Most of us think that we are good listeners; however, according to West and Turner (2) listening is an ongoing interpersonal activity that requires lifelong training.

What can we acquire that can help to improve our conscious listening? Should the practice of active listening be taught in schools as a skill? Is it a skill that can be learned and taught?

Languages are usually taught and evaluated in terms of four skills: reading, speaking, writing and listening. Most of the focus in the teaching process is on the productive skills of reading and writing. Receptive skills of listening and speaking are thought to be somehow picked up along the way in the teaching-learning process. Effective communication, however, is as much about listening as it is about talking. As the old folk expression says: “*God gave us two ears and one mouth; we should use them in that ratio.*”

One study showed that 70% of many people’s days is spent in communication. In turn, that 70% is made up of 9% writing, 16% reading, 30% talking and 45% listening (3).

Our ears are amazing instruments. They can hear 10 octaves; our ears are always on; and we have no ear lids. The smallest sound we can perceive moves our eardrum just four atomic diameters; the loudest sound we can hear is a trillion times more powerful than that.

Hearing Vs. Listening

Ears are made not only for hearing; they are made for listening. The reality is, however, that you can be talking to some people directly; they may be hearing you, but not listening to you. Very often people do not pay attention to what you say.

“*I like to listen. I have learned a great deal from listening carefully. Most people never listen*” (Ernest Hemingway). Hearing is defined as the physical process of letting in audible stimuli without focusing on the stimuli, without trying to understand them. Working memory theory (4) states that we can pay attention to several stimuli and simultaneously store stimuli for further reference. We can hear a lot of stimuli and at the same time be able to continue our conversation. Being a good listener, however, is about much more than letting in audible stimuli (5).

Listening is an active skill. It occurs when you make a conscious effort to hear not only the words that another person is saying but, more importantly, try to understand the complete message being sent. Hearing is passive; listening is something we have to work at. Fortunately, listening is an acquirable skill. Just as you can improve speaking or writing skills, with conscious and deliberate practice, the listening skills can be improved too.

There are a number of methods how to improve conscious listening and to become a better active listener. According to Richard West and Lynn Turner (2011), the listening process is made up from four “Rs” (Fig. 1).

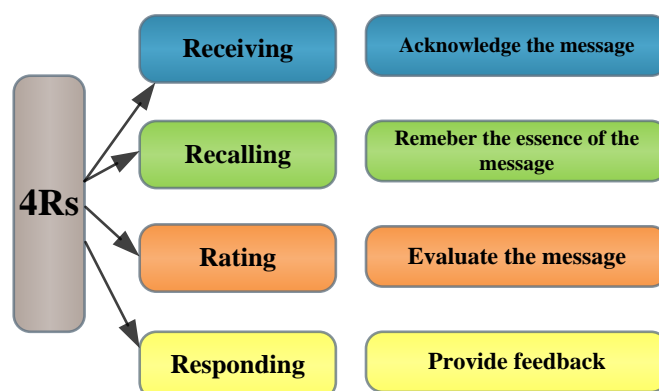


Figure 1. 4Rs (West, 2011)

The following table summarises the point of view of Richard West and Lynn Turner together with some strategies for improving our listening skills.

Similarly, Julian Treasure (2011) talks about RASA. In addition, he provides another four strategies/exercises for improving and practicing our conscious listening. They are:

1. Three minutes of silence a day

Reset your ears and recalibrate them just by maintaining silence three minutes per day. If you cannot go for complete silence, quiet will be acceptable.

2. Mixer

In a noisy place (e.g. loud street, noisy office, railway station, nature around lake in summer), try to recognise and identify how many channels of sounds you can hear. This exercise will refine your ear and improve your listening skills.

3. Savouring

Listen to the sounds produced for example by your dryer, washing machine, dishwasher etc. and try to enjoy the seemingly mundane sounds!

4. Listening positions.

One can listen in many different ways. You can be an active listener or a passive one. You can listen attentively or without paying any attention to the speaker; talking to your close friend – you listen empathetically or sympathetically. However, if you have to listen to a person you do not like, you listen critically. Practice changing the listening positions. It is an easy and a very efficient exercise that will help you to understand and improve your listening skills.

5. RASA (i.e. juice in Sanskrit)

The abbreviation stands for – Receive, Appreciate, Summarise and Ask. (Fig. 2)

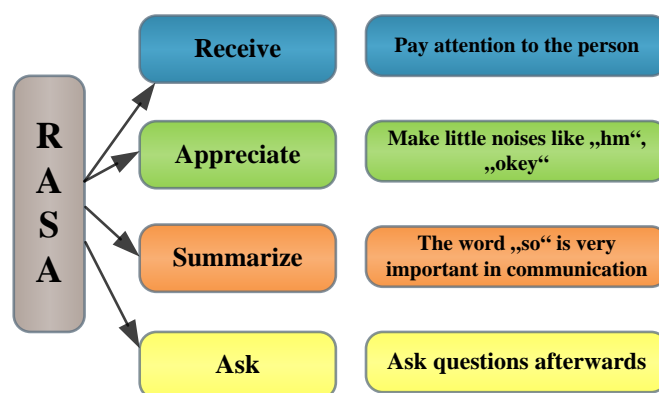


Figure 2. RASA

4Rs		STRATEGIES
RECEIVING	Involves verbal and nonverbal acknowledgement of communication.	Eliminate unnecessary noises and physical barriers to listening.
	We are selective in our reception – we screen out messages that are the least relevant for us.	Do not interrupt the reception of a message.
	Is influenced by our short-term memory.	Concentrate as intensively as possible – to be able to do so requires some practice – special exercises for example.
	Requires mindfulness – paying close attention to stimuli around us, being engaged with another person as he or she communicates.	Keep intense eye contact with the person, forget about stimuli around you, do not allow your mind to wander to, let’s say, your plans for the evening.
RECALLING	Involves understanding the message, storing it and remembering it later.	Repeat information; it helps you to clarify terms.
		Use mnemonic devices as memory-aiding guides.
		Chunking – placing pieces of information into manageable and retrievable sets.
RATING	Evaluating and assessing the message.	Be prepared to change your position (modify your opinion).
		Avoid being a know-it-all; become more flexible in thinking.
		Detect speaker’s bias. Try to recognise what are facts, inferences and opinions and act on facts.
RESPONDING	Can be verbal and non-verbal.	Nodding head, phrases like “hm”, “ok” etc.
	Giving feedback to another communicator.	
	You should let a speaker know that the message was received.	

Table 1. 4Rs and Strategies

Listening in the Teaching-Learning Process

Active and conscious listening plays an important role also in the teaching-learning process, during which students hear a lot of stimuli.

As previously mentioned, because of our working memory, we can pay attention to several stimuli and simultaneously store stimuli for further reference. Working memory is an executive function that allows us to hold information in mind while working with it. It is also critical in the process of storing information in long-term memory; it allows us to reach back to long-term memory and pull information from it as we need it. Working memory is limited in its capacity, duration and focus. It differs from individual to individual, but according to Peter Doolittle, an educational psychology professor, generally we tend to remember about four things. We can remember those four things for about 10–20 seconds, unless we do something with them, unless we process the information we got, we apply it to something or we talk to somebody about it.

What we process, we learn. Applying active listening practices to teaching and learning processes can therefore help to process the information the students get into their working memory during the teaching process and to transfer it into the long-term memory. By active listening we can process what we hear and are able to remember it.

Applying the principles and exercises of West, Turner and Treasure into the teaching process can, in my opinion, significantly improve the quality of it. Nevertheless, in spite of using the activities in my teaching process, I do not have an empirical proof of this. I plan to do the research as the follow-up to this paper.

In conclusion, I would like to list a few activities that can be applied to a teaching process for practicing the active listening skills. They follow the 4Rs and RASA principles mentioned earlier.

- Paraphrasing (Recalling and Summarising). Students work in couples. One from the couple reads a paragraph. The other person is supposed to summarise and restate the essence of the message without having previously taken notes.
- Dialogue enhancers (Appreciate). Students work in couples. They are supposed to conduct dialogues on a certain topic. During the discussion they have to use supporting expressions such as “I see” or “I am listening”. Dialogue enhancers should not interrupt the message being delivered; students practice using them as indications that they are involved in the message.
- Questions (Asking, Responding). Group splits into pairs, A and B. Bs go out of the room and are asked to wait outside. As are informed that while listening to their partner, every time their partner says something that evokes that they want to ask a question, makes them think about something etc., they put their hand up for five seconds then put it back down. They are not allowed to interact with Bs, ask questions, affirm understanding etc. They remain silent, just raising their hand. Bs outside are informed to prepare a three-minute speech about last holiday or anything positive that has happened to them in the last six months. Bs come back into the room and speak for three minutes. At the end of the three minutes, Bs are asked how they felt while talking to As (usual answers are: I didn't feel listened to, I lost the track of my thoughts because they didn't pay attention, etc.). The exercise is then repeated with As allowed to interact, ask questions, become involved. Two conversations are compared, pointing out the importance of steps in the active listening process as mentioned earlier in the paper.

Conclusion

Listening is our access to understanding. Conscious listening always creates understanding. Many times, failing to listen can have serious consequences. It can result in a world full of violence and hate. So, let us listen to each other and teach our students how to be good listeners.

References

1. TREASURE, J. *5 ways to better listening*. [http://www.juliantreasure.com/about-julian/speaking/TED talks](http://www.juliantreasure.com/about-julian/speaking/TED%20talks).
2. WEST, R., TURNER, L. H. 2011. *Understanding Interpersonal Communication*. Boston, USA: Wadsworth, pp. 148 – 156. ISBN 13-978-0-495-90875-3.
3. BATTEL, Ch. 2006. *Effective Listening*. ASTD Press, pp. 14 – 16. ISBN 13 978-1-56286-429-3.
4. BATTEL, Ch. 2006. *Effective Listening*. ASTD Press, pp. 7 – 15. ISBN 13 978-1-56286-429-3.
5. WEST, R., TURNER, L. H. 2011. *Understanding Interpersonal Communication*. Boston, USA: Wadsworth, pp. 98 – 102. ISBN 13-978-0-495-90875-3.

Literature

BATTES, Ch. 2006. *Effective Listening*. ASTD Press. ISBN 13 978-1-56286-429-3.

DOOLITE, P. 2013. *How your working memory makes sense of the world*. Available et: https://www.ted.com/speakers/peter_doolittle

WEST, R., TURNER, L. H. 2011. *Understanding Interpersonal Communication*. Boston, USA: Wadsworth. 673 pp. ISBN 13-978-0-495-90875-3.

TREASURE, J. 2011. *5 ways to better listening*. Available et: [http://www.juliantreasure.com/about-julian/speaking/TED talks](http://www.juliantreasure.com/about-julian/speaking/TED%20talks).

Contact

Mgr. Dagmar Sageder, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: dagmar.sageder@euba.sk

VÝZNAM MOTIVÁCIE V PROCESE UČENIA SA CUDZÍCH JAZYKOV

ELENA SMOLEŇOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na úlohu motivácie ako jedného z najdôležitejších predpokladov pre úspešné zvládnutie štúdia cudzích jazykov. Motivačné stratégie majú veľký význam v procese zefektívnenia ich výučby. V príspevku sa zameriavame na tie z nich, ktoré najväčšou mierou prispievajú k vzbudeniu a udržiavaniu motivácie študentov.

KLúčové slová: *motivácia, autonómne učenie, motivačné stratégie, emócie, humanistická edukácia*

Abstract

The present paper focuses on the importance of motivation as a one of the most significant presuppositions for a successful achievement of language learning objectives. The motivational strategies play a key-role in the process of making the language teaching more effective. We concentrate our attention on those strategies which help to increase and to preserve the motivation of the students in the most significant way.

Key words: *motivation, autonomuos learning, motivational strategies, emotions, humanistic education*

L'introduzione

Negli ultimi anni il mercato del lavoro ha subito notevoli cambiamenti. Per trovare un buon impiego è necessario che i giovani neolaureati siano dotati di ottime conoscenze linguistiche. L'argomento della motivazione allo studio di lingue straniere è diventato oggetto di numerose discussioni tra i docenti. La motivazione nel processo di insegnamento/apprendimento merita una particolare attenzione visto che il bisogno di sapere più lingue è sempre più in crescita. Gli insegnanti si pongono spesso la domanda su quanto sia importante la motivazione e cercano le strategie motivazionali appropriate da adottare in classe per rendere il processo educativo più efficace possibile. Per tenere il passo con i nuovi trend nell'insegnamento delle lingue straniere cercano di inserire nel processo di educazione una serie di elementi innovativi e creano i materiali didattici ad alta qualità che corrispondano ai requisiti degli studenti/clienti sempre più esigenti. Oggigiorno sono numerose le scuole di lingue che propongono una varietà dei metodi d'insegnamento innovativi con l'obiettivo di sostenere la motivazione degli studenti e di mantenerla nel tempo. Gli insegnanti capiscono che per raggiungere i loro obiettivi educativi non è più sufficiente conoscere le loro discipline e le tecniche didattiche, ma è necessario saper suscitare l'interesse degli studenti verso lo studio delle lingue. Le esigenze, ricche, ma anche l'approccio della nuova generazione degli studenti nei confronti dell'insegnamento delle lingue sono cambiati. Questo fenomeno è dovuto alle nuove condizioni sociali ed economiche dell'epoca odierna. Il nuovo insegnante si rende conto della necessità di applicare le strategie motivazionali per stimolare ed incoraggiare gli studenti nel loro processo d'apprendimento. Per adottare le strategie adatte deve prendere in considerazione vari fattori che influiscono alla riuscita nel processo educativo. Tra i vari fattori dobbiamo menzionare l'età dello studente, obiettivi da raggiungere, le sue abilità innate, motivi che lo spingono a studiare la lingua, ecc. Inoltre l'insegnante deve essere in grado di instaurare rapporti positivi con i suoi studenti, perché un buon clima in classe creato dalle buone relazioni fondate sulla fiducia reciproca costituisce un aspetto sempre più importante nel processo di apprendimento. La motivazione, essendo un concetto molto complesso è multidimensionale, merita sempre più interesse da parte degli insegnanti.

La motivazione come componente indispensabile nel processo d'apprendimento

L'apprendimento delle lingue straniere e la sua riuscita è condizionata dai vari elementi determinanti il risultato finale. De Beni e Moè (2010) distinguono quattro livelli o componenti dell'apprendimento:

- abilità innate,
- strategie utilizzate per apprendere,
- capacità metacognitive,
- motivazione.

Sotto l'espressione abilità innate intendiamo le capacità geneticamente predisposte in un individuo di acquisire l'apprendimento in modo complessivo. La crescita e lo sviluppo delle capacità innate dipendono da numerosi elementi, come ambienti favorevoli, istruzione, influenze socioculturali, ecc. Tra le capacità innate e la motivazione c'è un legame molto stretto. Le spiccate abilità innate non sono sufficienti per garantire ottime prestazioni nei diversi ambiti dello studio. Succede spesso che uno studente che dispone delle abilità molto superiori alla media fallisce nel

suo tentativo di raggiungere ottime prestazioni. Può accadere per vari motivi, come la mancanza di stimoli positivi, ambienti poco adatti per l'insegnamento, atmosfera tesa in classe, metodi d'insegnamento inadeguati, inserimento nei gruppi di studenti con vario livello di conoscenze. D'altra parte, però, anche una minore abilità può essere bilanciata da un alto livello motivazionale. Uno studente altamente motivato può raggiungere elevate prestazioni scolastiche.

Le strategie e metodi di studio – la carenza di abilità può essere un vero ostacolo all'imprendimento, ma abbiamo constatato prima, grazie ad un alto livello motivazionale si può arrivare ai discreti risultati. Un'eccezione può essere rappresentata dai casi in cui lo studente soffre di un disturbo specifico dell'apprendimento.

Sono le strategie di studio a costruire un aspetto ulteriore che può spiegare le diverse prestazioni degli studenti con abilità normali e e quelle degli studenti con le abilità eccezionali. Gli studenti che sembrano particolarmente dotati spesso dispongono delle abilità normali, si distinguono dagli altri allievi per un corretto uso di strategie e la loro applicazione adatta. Parlando delle strategie di studio, vorremmo sottolineare l'importanza delle strategie di memoria. La loro efficacia non è limitata agli aspetti cognitivi, ma anche a quelli metacognitivi e motivazionali. Chi usa le strategie di memoria migliora le conoscenze della propria memoria e così cresce il suo livello di fiducia nelle proprie possibilità. Inoltre se utilizza strategie di memoria in modo più spontaneo, l'apprendimento può diventare più divertente e di conseguenza anche più motivante.

Gli aspetti metacognitivi rappresentano il terzo componente. All'interno della teoria metacognitiva c'è una distinzione tra elementi di coscienza ed elementi di controllo (De Beni, Moè, 2010):

- Conoscenze – riguardano una varietà di aspetti quale la memoria, la comprensione, lo studio, la conoscenza dell'uso delle strategie e dei personali punti di forza e di debolezza
- Controllo – comprende la capacità di valutare la qualità e la correttezza del compito da eseguire in modo continuo anche per sostenere i propri sforzi, persistendo fino all'aggiungimento del risultato. All'interno del controllo metacognitivo possiamo distinguere diverse componenti, come l'autoistruzione (concerne la conoscenza del come, quando e perché applicare certe strategie), l'autointerrogazione (implica una riflessione sulla adeguatezza delle strategie adottate) e l'automonitoraggio (si riferisce al controllo della corretta applicazione delle strategie adottate durante il compito.)

La motivazione, è un fattore complesso e multidimensionale strettamente collegato agli altri componenti che determinano il processo d'apprendimento.

La motivazione e le sue tipologie

Noi tutti abbiamo motivi che guidano il nostro comportamento ed esso è finalizzato al raggiungimento dei nostri obiettivi. Sono numerosi gli studi che si occupavano della motivazione. Le ricerche più importanti in questo campo sono state condotte dagli psicologi che si concentravano sui tre ambiti più importanti: behaviorismo, psicologia cognitiva e pedagogia umanistica.

Non è facile dare una definizione semplice del concetto della motivazione perchè si tratta di un costrutto molto complesso che può assumere molteplici varianti. Gli studenti motivati possono avere varie caratteristiche ed essere spinti allo studio dai più diversi bisogni, desideri ed obiettivi; tutti gli specialisti, però si accordano sul fatto che la motivazione è un presupposto chiave per raggiungere con successo gli obiettivi didattici stabiliti.

Esistono varie definizioni della motivazione. Mancinelli la definisce come „una configurazione di esperienze soggettive di origine intrinseca o estrinseca che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo“ (1, 2002, p. 93). La definizione chiarisce la divisione del processo, nel quale possiamo distinguere i seguenti momenti: la ragione per cui lo studente si impegna in un'attività concreta (l'inizio), la scelta della modalità dello studio (la direzione) e il motivo perché e in quale misura tenta di raggiungere il suo obiettivo (l'intensità e persistenza). Si distinguono quattro tipi di motivazione: *motivazione intrinseca*, *motivazione estrinseca*, *motivazione strumentale*, *motivazione integrativa*.

Si può parlare di una motivazione intrinseca quando le attività che uno studente svolge sono di per sé gratificanti per qualche ragione personale. E' legata alla sfera degli affetti e desideri di un individuo e al suo piacere di eseguire il compito per il puro piacere di farlo senza condizionamenti esterni.

Nel caso di motivazione estrinseca lo studente si sforza a raggiungere l'obiettivo didattico soltanto per ottenere una forma di ricompensa, ad esempio una positiva valutazione. La sua motivazione è legata al dovere e non gli può garantire la costanza e persistenza nei suoi studi.

Ovviamente, i confini fra i singoli tipi di motivazione sono netti e possono coesistere in uno stesso individuo. Prendiamo l'esempio di uno studente che vuole partecipare ad uno stage in una ditta italiana e poi restare a vivere ancora un po' di tempo in Italia. In questo caso possiamo parlare di una motivazione strumentale – integrativa. Se una studentessa va a lavorare d'estate in Italia per guadagnare un po' di soldi e decide di viaggiare per l'Italia e conoscere la sua cultura si tratta di una motivazione intrinseca – strumentale.

La motivazione di una persona può cambiare col passare del tempo. Si pensi allo studente che all'inizio si impegnava nello studio della lingua soltanto per sostenere l'esame con una discreta valutazione. Qualche anno dopo approfitta dell'occasione di partire per l'Italia. Conosce un po' il paese e rimane incantato dalla sua cultura. Decide di

riprendere gli studi di lingua, ma questa volta la sua motivazione non sarà più legata al dovere di sostenere l'esame, ma al piacere e al desiderio di tornare in Italia. La motivazione estrinseca si trasforma in quella intrinseca.

La motivazione integrativa può essere legata sia al desiderio (motivazione integrativa intrinseca) che al bisogno (motivazione integrativa estrinseca) di integrarsi in una cultura diversa dalla propria.

Nel caso della motivazione strumentale l'apprendimento linguistico può avere ricadute positive nel campo professionale. Lo studente si rende conto della necessità di conoscere la lingua straniera se vuole sfondare nel mondo del lavoro e la sua motivazione è presupposta.

La motivazione e le emozioni

Le emozioni hanno un ruolo molto importante nel processo dell'apprendimento delle lingue. Nel passato erano tenute fuori dall'insegnamento come se l'apprendimento comprendesse soltanto la parte razionale di un individuo e di conseguenza il ruolo dello studente durante lezioni è diventato passivo.

Oggi si inizia a parlare della „didattica emozionale“ che include in sé, appunto, la dimensione emozionale. Una didattica „umana“ che pone massima attenzione al mondo interiore degli studenti, valorizza ogni forma di diversità e propone la formazione degli studenti come umani complessi in un clima di libera espressione. Il rispetto nei confronti delle peculiarità dello studente, dei suoi bisogni e desideri particolari può diventare una strategia motivazionale.

Per incentivare e motivare lo studente è necessario creare un ambiente piacevole. L'ambiente di apprendimento riveste una funzione fondamentale dell'apprendimento efficace. „*Le teorie neuropsicologiche sulle emozioni e sulla motivazione confermano la centralità di un ambiente di apprendimento positivo e motivante per l'allievo, che ponga le condizioni psicologiche fondamentali affinché l'apprendimento possa realizzarsi*“ (2, 2009, p. 46). Per creare un ambiente motivante nella classe di lingua è necessario che l'insegnante conosca bisogni, aspettative e desideri dei suoi studenti per poter costruire percorsi di apprendimento che non solo rispondino alle esigenze didattiche, ma che siano anche interessanti e stimolanti. Un'altro elemento importante che porta ad un aumento della motivazione in classe è il clima classe. Il positivo clima classe influisce notevolmente sul senso di benessere degli studenti. Per mantenerlo positivo bisogna che gli insegnanti propongano attività per il sostegno di una maggior interazione tra gli studenti e che stimolino la solidarietà tra di loro.

Per mantenere la motivazione dello studente sono molto importanti anche le sue relazioni con l'insegnante. Un insegnante può conoscere bene le strategie didattiche ed i principi pedagogici, ma se trascura le relazioni con gli studenti, gli stessi si sentiranno delusi. Il dolore morale che gli studenti e l'insegnante sentono ha spesso conseguenze rilevanti sulla motivazione. In assenza dei rapporti positivi basati sulla fiducia reciproca lo studente può perdere la motivazione a proseguire il suo percorso.

La qualità dell'imput linguistico e il suo impatto sulla motivazione

IL modello di stimulus appraisal proposto da Schumann si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo (Schumann, 1999). Secondo i suoi studi, il cervello coglie gli stimoli e precede ad un appraisal, che è insieme “valutazione” e “apprezzamento”, e su questa base decide poi se accettare l'imput, se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. Accetta, dunque, quello che vuole accettare sulla base di cinque motivazioni: *novità; attrattiva dovuta alla esperienza, alla bellezza dello stimolo; la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio; fattibilità del compito; rilevanza funzionale.*

Per attirare l'attenzione dello studente, è necessario che la lezione di lingua straniera sia varia. La varietà in questo contesto significa proporre le più diverse attività didattiche e alternarli. Si può realizzare nei modi seguenti:

- sviluppare le capacità di comprensione, utilizzando una vasta gamma dei testi scritti come brevi articoli autentici dai giornali, riviste, internet; dialoghi, canzoni, brevi filmati;
- dopo la lettura dei testi mirati al lavoro sulla comprensione utilizzare esercizi meno tradizionali come incastri o cloze; fare riassunto con l'aiuto dei disegni; non limitarsi alle classiche domande di comprensione;
- inserire attività ludiche anche nell'ambito della grammatica, evitare di concentrarsi sugli esercizi ripetitivi e monotoni;
- proporre attività di estensione, incentrate sul rinforzo della materia tramite l'introduzione dei lavori di gruppo;
- alternare l'uso del libro con il materiale autentico, proveniente dai più diverse fonti;
- tener conto del fatto che lo studente deve sviluppare tutte le quattro abilità linguistiche e perciò adattare la selezione delle attività ed esercitazioni a questo obiettivo.

Ogni insegnante consapevole di quanto siano importanti le emozioni nella didattica delle lingue, dovrebbe considerare anche la qualità estetica dell'imput nel suo processo di preparazione all'insegnamento.

- l'ambiente in cui ha luogo la lezione di lingua dovrebbe essere innanzitutto pulito, accogliente e sicuro. Per suscitare le emozioni positive dovrebbe essere illuminato e addobbato con i colori piacevoli.
- Il libro usato in classe oltre a disporre dei contenuti ad alta qualità dovrebbe corrispondere anche ai criteri estetici e di piacevolezza.

- Ricorrere spesso all'utilizzo delle tecnologie moderne che oggigiorno hanno un ruolo indispensabile nel processo dell'insegnamento linguistico.
- Utilizzare una lavagna multimediale che permette di interagire in modo dinamico con tutti gli studenti e incrementa così la loro partecipazione e collaborazione.
- Utilizzare i dispositivi di buona qualità per ascoltare la musica o per visionare i filmati; la scarsa qualità del suono può avere un effetto piuttosto demotivante, nonostante una appropriata scelta dell'imput.
- Le frasi utilizzate come esempi per spiegare la grammatica dovrebbero avere significato e dovrebbero essere scelte con molta cura per evitare che gli studenti si annoino; la stessa cosa vale per la selezione di esercizi, i contenuti dovrebbero essere spiritosi per mantenere la motivazione nel corso della lezione.

Mentre i bambini sono in linea di principio più spontanei e aperti nel processo d'apprendimento, gli studenti adulti si sentono spesso meno liberi nei loro tentativi di interagire durante varie attività in classe o di partecipare alle discussioni. Questo avviene spesso per il timore di sbagliare, compromettere la loro immagine personale e di conseguenza provano delle barriere psicologiche. In questi casi l'insegnante deve utilizzare le appropriate strategie didattiche in modo che le loro inibizioni diminuiscano. Deve chiarire allo studente che gli errori fanno parte naturale dell'acquisizione. Per l'insegnante sono degli indizi per sapere a che punto si trovano gli apprendenti nel loro percorso dell'apprendimento, quindi non dovrebbero essere considerati in maniera negativa. Il piacere di imparare una lingua è legato alla riduzione del fallimento. Il compito dell'insegnante è di sostenere al massimo la sensazione di autostima nei suoi studenti e gli stessi dovrebbero percepire le sue correzioni come un sostegno nel loro sforzo di imparare. Lo studente deve sentirsi sicuro, ma d'altro canto, ha bisogno delle continue sfide e sforzi per il suo progresso, altrimenti si fermerebbe al livello già raggiunto. L'insegnante inoltre deve scegliere con molta cura l'imput che sia adatto al livello di conoscenze già acquisite dei suoi studenti perché un compito troppo difficile potrebbe demotivarli nei loro sforzi. Gli studenti dovrebbero essere consapevoli anche della funzione di ogni attività o esercitazione che stanno svolgendo.

L'apprendimento autonomo

L'autonomia negli studi viene promossa perché lo studente è per natura più motivato e l'autonomia porta ai risultati migliori. L'apprendimento è considerato una parte del processo in cui gli studenti sono condotti a pensare e ad agire come professionisti. Assumono un ruolo centrale e si sentono protagonisti del proprio processo d'apprendimento. Questa strategia motivazionale consente allo studente di sentirsi protagonista del proprio percorso formativo e gli permette di assumere un ruolo centrale. L'apprendimento autonomo negli ultimi tempi è diventato il centro d'attenzione dai numerosi specialisti. Gli inizi delle ricerche in questo campo risalgono agli anni '70 del secolo scorso. Gli scienziati attingono alle teorie della didattica umanistica orientata alla personalità dello studente in maniera complessa, con particolare attenzione alle sue capacità intellettuali e allo stesso tempo alle sue emozioni. L'obiettivo degli insegnanti è quello di educare uno studente autonomo che sarà in grado di capire i passi che lo porteranno alla riuscita nel suo processo d'apprendimento. Finora non esiste una definizione univoca dell'apprendimento autonomo, ma il concetto si usa nella maggior parte nei seguenti significati (Homolová, 2009):

- nelle situazioni, in cui l'apprendente studia da solo;
- come l'insieme delle conoscenze o abilità linguistiche che può acquisire da solo;
- come diritto dell'apprendente di decidere la propria direzione nel processo d'apprendimento;
- come sostenere lo studente nel suo percorso di assunzione della responsabilità del suo processo d'apprendimento
- tentativo di escogitare il proprio sistema di capire, imparare ed usare le conoscenze;
- capacità di pensare e di agire in maniera autonoma.

La società odierna è caratterizzata dal dominio delle tecnologie. Gli studenti hanno sempre più occasioni di apprendere in autonomia. E' facile reperire i materiali didattici digitali (MP3, CD-ROM, DVD, ecc.) I siti sull'internet offrono una varietà inesauribile del materiale da scaricare in cui gli apprendenti possono trovare numerosi e stimolanti esercizi o attività proposte per sviluppare le competenze linguistiche al livello grammaticale, lessicale o di comunicazione. Non mancano i test finali che permettono di verificare le conoscenze acquisite, giochi didattici e glossari in varie lingue.

Alcuni studiosi sono diffidenti nei confronti dello studio autonomo. Lo studio di una lingua è processo complesso, influenzato da molti fattori appartenenti alla sfera psicologica e sociale. Le tecnologie moderne hanno indubbiamente contribuito a rendere l'apprendimento delle lingue più efficace, ma non possono sostituire pienamente i metodi che richiedono il contatto diretto dell'insegnante con gli studenti.

Le attività ludiche

„Uno degli obiettivi nel processo d'insegnamento di una lingua straniera è quello di rafforzare le capacità comunicative e allo stesso tempo si dà molta importanza alla dimensione socioculturale. Perciò il gioco è una delle tante strategie per raggiungere questo obiettivo“ (3, 2012, p. 106).

Sotto il termine didattica ludica intendiamo l'insieme delle attività comprendenti un'aspetto giocoso dell'apprendimento mirate allo sviluppo di tutte le competenze linguistiche. Non si tratta, quindi, di giochi comunemente intesi come attività libere, ma attraverso le attività ludiche si può insegnare qualsiasi aspetto della lingua, dalla fonetica al lessico, dalla grammatica alle funzioni comunicative.

L'idea di inserire le attività ludiche nell'insegnamento delle lingue straniere non è sempre stata positivamente accettata dagli insegnanti, ma si è scontrata con pregiudizi spesso molto radicati. L'efficienza di tali attività erano messe in dubbio, specialmente nel caso dell'insegnamento degli adulti. Ai giochi si attribuiva un ruolo riempitivo, erano indicati soltanto a riempire un vuoto tra un'attività e l'altra e si sottovalutava la loro funzione motivazionale. Queste sono le ragioni per cui non esiste finora una definizione della didattica ludica comunemente accettata.

Attualmente, però, tanti insegnanti attingono alla didattica ludica, consapevoli della sua importanza nel processo motivazionale. Le attività con un aspetto giocoso favoriscono la motivazione intrinseca, quindi non sono legate al bisogno, ma al piacere. Il vantaggio dell'elemento giocoso risiede nella creazione dell'ambiente piacevole con un'atmosfera sciolta e rilassante. Nel clima positivo vengono coinvolte le emozioni, le capacità cognitive e capacità relazionali di un individuo. Un gioco porta in sé un aspetto stimolante e coinvolgente e di conseguenza aumenta l'interesse degli studenti verso lo studio della lingua. *“Adottare una metodologia ludica significa creare un contesto in cui imparare la lingua in modo motivante, apprendere facendo, apprendere competenze sociali, sfidare se stessi e gli altri, imparare ad interagire e cooperare, riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui”* (4, 2004, p. 25).

Il fatto che le attività ludiche vengono comprese nei più attuali materiali didattici offerti oggi dal mercato, conferma la crescente popolarità di questo tipo di attività nella didattica moderna. L'inserimento dei giochi ha la sua importanza anche nell'insegnamento degli adulti. I giochi didattici possono essere di grande aiuto anche per gli studenti che hanno avuto esperienza con i metodi d'insegnamento tradizionali caratterizzati dall'orientamento alla precisione grammaticale spesso a scapito dello sviluppo delle capacità comunicative. L'interazione dello studente con i compagni del gruppo favorisce il processo di socializzazione e così può imparare dagli altri studenti. In un ambiente sereno e di accettazione non teme di compromettere la sua immagine sociale, può liberare ansie e tensioni che possano ostacolare le sue prestazioni. La presenza dei compagni di gruppo gli dà il senso di sicurezza e può contare sul loro sostegno. Il gioco sostiene lo sviluppo delle sue capacità di comunicazione, poichè le situazioni o contenuti da esso creati lo spingono ad usare la lingua autentica.

Oltre alla didattica ludica esiste un'altra disciplina simile che si chiama Ludolinguistica. Entrambe discipline possono sembrare la stessa cosa, ma in realtà si tratta di due discipline diverse. Mentre l'obiettivo della didattica ludica è quello di applicare i giochi per sviluppare diverse abilità linguistiche e comunicative, la ludolinguistica applica attività ludiche attraverso la lingua anche dal punto di vista del puro divertimento. Per fare esempi di tali attività, possiamo menzionare l'acrostico (testi in cui le iniziali delle parole formano una parola o una frase di senso compiuto), il lipogramma (testo in cui volutamente manca una parola), il tautogramma (testo in cui tutte le parole cominciano con la stessa lettera) e l'allitterazione (figura retorica che prevede frasi con parole che cominciano con la stessa lettera o riproducono sempre lo stesso suono).

Conclusioni

Le nuove tecniche e metodi d'insegnamento sono caratterizzati dall'introduzione degli elementi innovativi mirati ad incentivare lo studente allo studio di lingue straniere. Grazie alle nuove tecnologie e ai più moderni materiali didattici lo studente si sente più motivato nel suo processo d'apprendimento. Cambia anche il suo rapporto con l'insegnante grazie al quale può sentirsi più libero ed autonomo. Ma non dobbiamo dimenticare che ogni studente ha le sue particolarità individuali, i suoi bisogni, obiettivi ed interessi che l'insegnante dovrebbe conoscere e rispettare. Questo può accadere selezionando accuratamente le tecniche d'insegnamento appropriate e utilizzando le strategie motivazionali su misura.

Riferimenti bibliografici

1. MANCINELLI, M. R. 2002. *L'orientamento dalla A alla Z*. Milano: Vita e pensiero, p. 93. ISBN 978-88-3430-783-0.
2. DALOISO, M. 2009. *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Università Cà di Foscari, p. 46. ISBN 978-88-7542-231-7.
3. VARELA CANO, D. P. 2012. *Factores que influyen en la adquisición de una lengua extranjera. Estudio monográfico*. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti, p. 106. ISBN – 978-606-16-0159-2.
4. CAON, F., RUTKA, S. 2004. *La lingua in gioco: Attività didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra, p. 25. ISBN 978-88-7715-806-2.

Bibliografia

- DE BENI, R., MOÈ, A. 2000. *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Molino. 264 p. ISBN 978-88-1507-772-1.
- HOMOLOVÁ, E. 2009. Rozvoj autonómie v cudzojazyčnej edukácii. In: *Pedagogické rozhľady 5/2009*, p. 11 – 12. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISSN 1335-0404.
- SCHUMANN, J. H. 1999. *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Willey Blackwell, p. 364. ISBN 978-06-3121-010-8.

Kontakt

Mgr. Elena Smoleňová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: elenasmolenova@gmail.com

ETICKÉ A TRANSLATOLOGICKÉ ASPEKTY KOREKTÍVNEHO TLMOČENIA

ZUZANA BITTNEROVÁ

Abstrakt

Defektný východiskový text je fenomén, s ktorým sa profesionálny tlmočník potýka nezriedka. Cieľom predkladaného príspevku je podnietiť diskusiu odbornej verejnosti k otázke, či je tlmočník ako erudovaný odborník na medzikultúrnu komunikáciu oprávnený v opodstatnených prípadoch korektívne zasahovať do defektného východiskového textu.

Príučové slová: korektívne tlmočenie, defektný východiskový text, translatológia

Abstract

A defective source text is a phenomenon commonly encountered by interpreting professionals. The aim of this paper is to initiate a discussion among interpreting experts dealing with the question whether an interpreter in the role of an expert on intercultural communication shall be authorised to correct the defects occurring in the source text.

Key words: corrective interpreting, defective source text, translation studies

Úvod

Skúsenosti z tlmočnickej praxe i niektoré teoretické východiská potvrdzujú, že korektívne tlmočenie je javom zasluhujúcim si pozornosť teoretikov, didaktikov i praktikov tlmočenia (porovnaj Bohušová 2011, Kutz, 2009, Kucharska, 2009 a i.). Napriek tomu sa predmetná téma spracováva v odbornej translatologickej literatúre len čiastkovo a marginálne. Zatiaľ čo v minulosti sme sa vo svojich štúdiách usilovali o legitímáciu korektívneho tlmočenia ako živého fenoménu z tlmočnickej praxe, v predkladanom príspevku naň nazeráme z perspektívy širších translatologických súvislostí.

Vymedzenie pojmov defektný východiskový text a korektívne tlmočenie

Problematiku textových defektov stručne, no zato výstižne, zhrnul Hönig slovami: „*Lebende texte sind defekte Texte*“/Živé texty sú defektné texty (1988, s. 162)¹. Schmitt v kontexte translatologických súvislostí vníma defektné východiskové texty ako suboptimálne texty, teda také texty, ktoré v istom ohľade nespĺňajú kritériá optimálneho textu, čo sa negatívnym spôsobom odráža na miere naplnenia ich komunikačnej funkcie (1998, s. 147).

Vždy keď tlmočník spozoruje vo východiskovom texte prezentovanom rečníkom nedostatky, ocitá sa pred otázkou, či smie predmetné pochybenia rečníka napraviť, alebo má postupovať v duchu princípu GIGO² a preniesť textové defekty do cieľového textu, čím ich sprostredkuje cieľovému príjemcovi. Podľa Kutza (2009, s. 19) sú tlmočníci nielen oprávnení, ba dokonca povinní korektívne zasiahnuť do východiskového textu v situáciách, kedy by v prípade verného prenosu informácií utrpel škodu buď rečník alebo dokonca celková komunikácia. Ako príklad možno uviesť prerieknutia rečníka („Organizácia spojených národov“ namiesto „Organizácia spojených národov“), použitie nesprávneho slovosledu, gramatické nepresnosti, neistotu na rovine štýlu, nevhodnú formuláciu úvodu alebo záveru prejavu bez ohľadu na kultúrne a spoločenské konvencie cieľového príjemcu („Vážení páni a dámy,...“), faktologické nepresnosti („nakoľko Slnko obieha okolo Zeme“), nesprávne číselné údaje („narodil som sa v roku 1864“) a pod.

Bohušová (2011, s. 67), podpbne ako Hönig, tvrdí, že defekty východiskových prejavov sú známkou dynamiky živých textov, ba čo viac, spochybňuje existenciu ideálnych bezchybných textov. Optimalizáciu defektného východiskového textu zo strany tlmočníka pritom vníma ako *neutralizáciu*, teda tlmočnickú stratégiu, pri ktorej tlmočník na základe vlastného mentálneho zhodnotenia obsahového a situačného kontextu vylúči z východiskového textu nepretlmočiteľné alebo v cieľovej kultúre a konkrétnej komunikačnej situácii nevhodné elementy (príznakové faktory) a nahradí ich adekvátnym (bezpríznakovým) ekvivalentom (Bohušová, 2009, s. 26). Stratégiu neutralizácie však tlmočník podľa Bohušovej neuplatňuje len v prípade defektného východiskového textu, ale aj pri tlmočení prejavu brilantného rečníka. Príznakovými faktormi východiskového textu sú totiž i narážky, metafory, historické výrazy, nepretlmočiteľné vtipy a pod. Pre účely ďalších odborných teoretických úvah prvú skupinu faktorov nazývame *negatívne príznaky textu* a druhú skupinu *pozitívne príznaky textu*.

Na základe vyššie uvedeného korektívne tlmočenie vnímame ako podkategóriu neutralizácie, t. j. takú tlmočnickú stratégiu, pri ktorej tlmočník neutralizuje negatívne príznaky východiskového textu s cieľom pozdvihnúť kohéziu a koherenciu predmetného textu na úroveň zodpovedajúcu aktuálnym potrebám funkčnej komunikácie.

¹ všetky preklady v tomto príspevku sú voľnými prekladmi autorky

² z angl. *garbage in garbage out*

Korektívne tlmočenie – prehrešok voči etickým normám profesionálnej praxe?

V rámci výskumu zrealizovanom v roku 2013 sme profesionálnym simultánnym tlmočníkom združeným Slovenskej asociácii prekladateľov a tlmočníkov položili otázku, či je podľa ich názoru tlmočník oprávnený za istých špecifických okolností korektívne zasahovať do rečnickovho prejavu. Väčšina opýtaných (57%) zaujala jednoznačne odmietavé stanovisko s odôvodnením, že akékoľvek zásahy do východiskového textu sú kvalifikovateľné ako porušenia tlmočnickej etiky. Uvedené možno ilustrovať nasledujúcimi príkladmi vyjadrení tlmočníkov: „*Ja som ako stroj, musím povedať to, čo povedal rečník.*“ „*Tlmočník nijako nie je oprávnený vylepšovať prejav svojho klienta.*“ „*Dokonca treba tlmočiť aj vulgarizmy, podľa možnosti presne.*“ „*Rečníka nesmiete opravovať ani v tom prípade, ak urobí totálnu chybu.*“

V záujme podnietenia objektívnej diskusie na tému korektívneho tlmočenia považujeme na základe vyššie uvedených skutočností za potrebné bližšie špecifikovať pojem *etické normy* v kontexte profesionálneho tlmočenia.

Prvé úvahy o etickom aspekte translácie vyvolala teória skoposu (ReiB, Vermeer, 1984), podľa ktorej rozhodujúcu úlohu pri translácii zohráva účel translátu. Autori tejto teórie nielenže zosadili východiskový text z dovtedajšieho trónu, ale degradovali jeho funkciu na tzv. „*informačnú ponuku*“. Reakciou boli kritické hlasy z radov odborníkov, ktoré upozorňovali na preceňovanie kompetencií translátora a účel translátu podriadili jeho ekvivalencii (Halverson, 1997, zdroj: Prunč 2005) a lojálnosti translátora (Nord, 1989, zdroj: Prunč 2005).

Christiane Nord vo svojich teoretických úvahách na tému etiky v translačnom procese (Nord, 2004) volí práve lojálnosť translátora za základné východisko pri formulácii etických princípov translácie. Lojálnosť pritom vníma ako zodpovednosť tlmočníka/prekladateľa voči oboj zúčastneným stranám komunikácie, nakoľko spravidla len on sám pozná špecifiká oboch príslušných kultúr. Lojálnosť ďalej interpretuje v zmysle predchádzania konfliktov, profesionality translátora, vzájomnej dôvery a pravdivosti translátu.

Lojálnosť v zmysle predchádzania konfliktov

Ako je známe, tlmočník sprostredkúva komunikáciu medzi príslušníkmi dvoch rozličných jazykov i kultúr. Svojim pôsobením pomáha účastníkom komunikácie prekonávať jazykové i kultúrne bariéry, čím umožňuje ich vzájomnú komunikačnú interakciu. Pri formulácii translátu má na zreteli účel komunikácie i očakávania cieľového príjemcu. Ako jediný účastník komunikácie dokáže kompetentne rozpoznať tie faktory východiskového textu, ktoré by mohli viesť k ohrozeniu bezproblémového priebehu vzájomnej komunikácie, ba či dokonca i neželanému konfliktu zúčastnených strán (porovnaj Nord, 2004). Chesterman takúto nežiadúcu situáciu nazýva „*communicative suffering*“, „*problémová komunikácia*“, pričom ako možné príčiny uvádza: čiastočné alebo úplné neporozumenie zo strany cieľového príjemcu a neschopnosť odovzdať informácie cieľovému príjemcovi zo strany producenta východiskového textu (Chesterman, 2001, zdroj: Nord, 2004).

Keď si uvedomíme že jedným z hlavných motivačných faktorov, ktoré podnecujú tlmočníka ku korektívnym zásahom do východiskového textu je práve snaha zabrániť škode, ktorú by v prípade verného pretlmočenia utrpela komunikácia, nachádzame medzi korektívnym tlmočením a lojálnym tlmočením prinajmenšom zaujímavé paralely.

Lojálnosť v zmysle profesionality

Rakšányiová (2005) vyzdvihuje u profesionálneho prekladateľa nasledujúce základné kompetencie a zručnosti:

- prehľadné všeobecné odborné vedomosti,
- jazykovú kompetenciu v zmysle ovládania materinského jazyka na profesionálnej úrovni,
- cudzojazyčnú kompetenciu,
- istotu v metódach prekladateľskej práce,
- relatívne samostatnú rešeršnú a terminologickú prácu,
- orientáciu v praxi prekladu a profesionálnom teréne.

Uvedené si dovoľíme aplikovať i na podmienky tlmočnickej práce, no zároveň považujeme za potrebné na tomto mieste zdôrazniť i schopnosť tlmočníka zasadiť svoj výkon do istého špecifického pragmatického rámca, ktorý definuje komunikačná objednávka zadávateľa a ktorý je situačne podmienený. To znamená, že tlmočník sa v procese tlmočenia rozhoduje a volí jednotlivé tlmočnicke stratégie v závislosti od cieľa komunikácie, želaného účinku prejavu na cieľového príjemcu a iných pragmatických faktorov. Tieto premenné môžu byť zadávateľom vopred explicitne definované (napr. „*Nemusíte tlmočiť úplne všetko, stačí ak to zhrniete.*“ alebo „*Prosím, tlmočte všetko presne tak, ako to rečník povie, dokonca aj vulgárne výrazy.*“) alebo implicitne vyplývajú z komunikačnej situácie (napr. ak rečník prezentuje nový výrobok, implicitne zo situácie vyplýva, že sa bude usilovať o zanechanie pozitívneho dojmu a podnietenie publika ku kúpe predmetného výrobku), (porovnaj Kutz, 2010, s. 427 – 429).

Nord (tamtiež) definuje profesionalitu translátora ako jeho schopnosť predvídať možné účinky jeho konania a taktiež schopnosť zamedziť negatívnym vplyvom a škodou pre komunikačných partnerov. Je zaujímavé, že práve

tento aspekt zdôrazňuje ako rozlišujúci faktor charakterizujúci skúseného, teoreticky i metodicky podkutého translátora.

Z uvedeného vyplýva, že efektívne uplatňovanie korektívneho tlmočenia s cieľom naplnenia účelu komunikácie a komunikačných cieľov rečníka nie je známkou neprofesionálneho prístupu tlmočníka, práve naopak. Ak tlmočník disponuje potrebnými tlmočnickými kompetenciami a zručnosťami a objektívne vyhodnotí pragmatický rámec tlmočenia, v tom prípade je jeho korektívny zásah do východiskového textu eticky obhájitelný a je známkou lojálneho prístupu k zadávateľovi.

Lojálnosť v zmysle vzájomnej dôvery

Podľa Nordovej (tamtiež) by translátor mal byť lojálny nielen voči rečníkovi, ktorý očakáva, že tlmočník bude rešpektovať jeho komunikačný zámer, ale zároveň i voči recipientovi, ktorý má od komunikácie isté očakávania. V prípade korektívnych zásahov do východiskového textu tlmočník v zásade netlmočí to, čo rečník hovorí, ale to, čo myslí, pričom zohľadňuje jednak komunikačný zámer rečníka, ale i očakávania cieľového príjemcu. I v tomto prípade preto možno korektívne postupujúceho tlmočníka označiť za lojálneho tlmočníka.

Lojálnosť v zmysle pravdivosti translátu

Nakoľko i pravda samotná je relatívna a ťažko merateľná veličina, môže byť i zaručenie pravdivosti translátu v istých situáciách náročná úloha. Ak rečník urobí vo svojom prejave chybu zámerne, napríklad s ironickým podtextom, nie je korektívny zásah do východiskového textu na mieste. Je na profesionalite tlmočníka, aby správne vyhodnotil konkrétnu situáciu a primerane tomu volil tlmočnicke stratégie.

Záver

Hoci z prieskumu v praxi vyplynulo, že väčšina profesionálnych tlmočníkov má ku stratégii korektívneho tlmočenia etické výhrady, naše teoretické úvahy vedú ku protirečivému konštatovaniu: správne a opodstatnené uplatňovanie stratégie korektívneho tlmočenia nie je známkou nekompetentnosti tlmočníka, práve naopak – je výrazom lojálnosti translátora a jeho snahy o sprostredkovanie efektívnej komunikácie s prihliadnutím na jej aktuálny pragmatický a situačný rámec.

Pre dotvorenie dojmu dodávame, že v nadväzujúcom experimente zrealizovanom v univerzitnom prostredí sa podarilo preukázať, že tlmočníci-študenti počas simultánneho tlmočenia využili až 80 % príležitostí na oprávnený korektívny zásah do defektného východiskového textu, hoci len 13% týchto zásahov vykonali vedome. Možno na základe tejto informácie analogicky usúdiť, že i profesionálni tlmočníci vykonávajú korektívne zásahy do východiskového textu, ale nie sú si daných zásahov vedomí, prípadne nie sú ochotní o nich hovoriť zo strachu pred možným odsúdením zo strany kolegov? Odpovede na tieto i ďalšie súvisiace otázky by mali byť predmetom ďalších výskumov.

Zoznam bibliografických odkazov

- BOHUŠOVÁ, Z. 2011. Neutralisierungen beim Dolmetschen und Neutralität des Dolmetschers. In: *BOHUŠOVÁ, Z., HUŤKOVÁ, A., MALGORZEWICZ, A., SZCZEK, J. (Vyd.) Translationswissenschaft und ihre Zusammenhänge 4*. Studia Translatorica Vol. 2. Dresden/Wrocław: Neisse Verlag, s. 65 – 75.
- KUTZ, W. 2009. Korrektives Dolmetschen: Funktionen, Techniken, Ergebnisse und Grenzen. In: *Lebende Sprachen* 52, 1, s. 18 – 34.
- KUCHARSKA, A. 2009. *Simultandolmetschen in defizitären Situationen. Strategien der translatologischen Optimierung*. Berlin: Frank & Timme.
- SCHMITT, P. A. 1998. Defekte im Ausgangstext. In: *SNELL-HORNBY, M. et al. Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, s. 147 – 151.
- BOHUŠOVÁ, Z. 2009. *Neutralizácia ako kognitívna stratégia v transkulturnej komunikácii. Lingvistické analógie*. Banská Bystrica: Dali-BB.
- REISS, K., VERMEER, H. J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- PRUNČ, E. 2004. Translationsethik. In: *SANDRINI, P. Fluctuat nec mergitur. Translation und Gesellschaft. Festschrift für Annemarie Schmid zum 75. Geburtstag*. Frankfurt: Peter Lang, s. 165 – 194.
- NORD, CH. 2004. Loyalität als ethisches Verhalten im Translationsprozess. In: *MÜLLER, I. Und sie bewegt sich doch... Festschrift für Heidemarie Salevsky zum 6. Geburtstag*. Frankfurt: Peter Lang, s. 235 – 245.

RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2005. Preklad ako interkultúrna komunikácia. In: RAKŠÁNYIOVÁ, J. *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Bratislava: AnaPress, s. 9 – 75.

KUTZ, W. 2010. *Dolmetschkompetenz. Was muss der Dolmetscher wissen und können?* Berlín, Bochum a i.: European University Press.

Kontakt

Mgr. Zuzana Bittnerová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: zuzana.siv@gmail.com

LA TRADUCTION À MI-CHEMIN ENTRE INSTRUMENT PÉDAGOGIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE

DAGMAR KOLAŘÍKOVÁ

Abrégé

À mi-chemin entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle se trouve un cours de traduction universitaire. Comment le concevoir ? Dans cette contribution, nous essaierons de répondre à cette question en nous appuyant principalement sur notre expérience en tant qu'enseignante de français en LEA en République tchèque.

Mots-clés: cours de traduction, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, traduction pédagogique, traduction professionnelle

Abstract

A university translation course lies halfway between pedagogical translation and professional translation. How to design it? The purpose of this paper is to answer this question primarily on the basis of my experience as a French teacher in LEA in the Czech Republic.

Keywords: pedagogical translation, professional translation, teaching learning methods, university translation course

Introduction

Depuis des siècles, la traduction joue un rôle important non seulement dans le développement des cultures, mais aussi dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, il est évident que l'attitude envers la traduction dans le domaine de la didactique des langues varie sensiblement d'une méthodologie d'enseignement à une autre. C'est pourquoi le premier but de cet article est de présenter un bref aperçu de la place laissée à la traduction par les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères.

L'enseignement de la traduction peut poursuivre plusieurs objectifs. Il ne vise pas seulement le perfectionnement en langue étrangère, dans notre cas en FLE, mais son objectif peut aussi être de former de futurs professeurs de langue ou de futurs traducteurs professionnels. Il en résulte que l'enseignement de la traduction n'occupe pas, qualitativement et quantitativement, la même place dans les études. Il s'organise donc en vertu de principes différents, selon l'objectif visé. Un autre but de cet article est alors de faire la distinction claire entre la traduction pédagogique, pratiquée en enseignement des langues, et la traduction professionnelle, enseignée dans les écoles et instituts de formation de traducteurs.

À mi-chemin entre les deux se trouve un cours de traduction universitaire qui est généralement destiné à la formation de futurs professeurs de langue ou de ceux qui peuvent être amenés à traduire occasionnellement dans leur vie professionnelle ultérieure (ce qui est, par exemple, le cas des étudiants du programme d'études *Les langues étrangères pour la pratique commerciale*, dispensé à la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň). Néanmoins, nombreuses sont les questions qui se posent autour du sujet : Comment le préparer ? Faut-il le centrer plutôt au savoir ou au savoir-faire ? En quoi l'enseignement de la traduction universitaire se distingue-t-il des exercices de traduction pédagogique ou de l'enseignement de la traduction professionnelle ? Comment enseigner à comprendre les textes avant de les traduire ? En fait, il est impossible de répondre ici à toutes ces questions, nous essaierons au moins d'aborder quelques-unes en nous appuyant principalement sur notre expérience en tant qu'enseignante de français en LEA en République tchèque.

La place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

Comme le dit Cuq (1, 2003, p. 239), « la traduction a joui d'une position plus ou moins importante au cours de l'histoire des méthodologies ». Pendant longtemps, l'enseignement a été dominé par la méthodologie traditionnelle, dite aussi la méthodologie grammaire-traduction ou la méthodologie bilingue, où régnaient entre autres les exercices de traduction. Ces derniers allaient généralement dans les deux sens : la version (traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle) et le thème (au sens inverse). Selon Besse, ces exercices sont « d'abord appliqués à des phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement à des ensembles de phrases et à des morceaux choisis, extraits le plus souvent de textes littéraires » (2, 1992, p. 26). Le sens du mot n'était pas appris dans le contexte, mais isolément, à travers sa traduction en langue maternelle. La méthodologie traditionnelle a aussi donné lieu à la méthode lecture-traduction. Comme le dit son nom, elle est basée sur la traduction, mais elle diffère de la méthode précédente, car la traduction est appliquée à des textes authentiques et non à des mots isolés.

À la fin du XIX^e siècle, ces méthodologies traditionnelles ont peu à peu été remplacées dans les écoles par des méthodologies basées sur l'oral et la communication. La traduction a été mise à l'écart dans la méthodologie directe. Il est vrai que quelques approches de l'enseignement et de l'apprentissage ont encore suivi cette tradition (par exemple l'analyse contrastive de Lado), mais ultérieurement, surtout dans le cadre de la méthode audio-orale ou SGAV (structuro-globale audiovisuelle), la traduction a été rejetée. L'accès au sens des dialogues et des unités lexicales nouvelles ne se faisait plus par traduction de l'enseignant, mais à partir des séquences visuelles. L'usage de la langue maternelle était strictement banni, car ces méthodes portaient du principe qu'il fallait éviter toute interférence de celle-ci dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, la traduction n'a jamais complètement disparu de la classe de langue. Les professeurs continuaient à y faire appel de diverses façons : ils traduisaient les consignes ou certains mots pour aider les apprenants à les comprendre, ils proposaient des exercices de traduction qui avaient pour objet de traduire des phrases ponctuelles dans des exercices de drill, etc. (Lavault, 1985).

Avec l'approche communicative, la traduction est réhabilitée et depuis que le CECRL a accordé une place considérable aux « *activités de médiation dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés* » (3, 2001, p. 18), la traduction, comme activité de médiation, a pu être réintégrée dans une pédagogie linguistique.

La traduction pédagogique et la traduction professionnelle

Il résulte de ce qui a été dit précédemment que la traduction est présente dans l'enseignement des langues étrangères à tous les niveaux. Au début, les enseignants demandent aux apprenants de traduire des mots, des phrases courtes et ensuite, ils passent à des phrases plus complexes et à des textes. Les techniques classiques de traduction sont la version et le thème. La traduction pratiquée dans l'enseignement des langues étrangères est connue dans la didactique française sous diverses appellations : *traduction pédagogique*, *traduction scolaire* ou *traduction didactique*. Selon Jean Delisle, il s'agit d'un « *exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue* » (4, 2005, p. 49). Lorsque la traduction pédagogique est pratiquée à un niveau avancé, elle peut servir d'instrument de perfectionnement linguistique. Comme dit Lavault, la traduction didactique remplit « *les différentes fonctions : acquisition de la langue, perfectionnement, contrôle de la compréhension de la solidité des acquis, de la fixation des structures* » (5, 1985, p. 18).

En somme, car la traduction pédagogique permet de mettre en évidence les différences entre les deux langues, elle sert à enseigner et à apprendre la langue étrangère, c'est-à-dire à acquérir le savoir nécessaire en langue étrangère. En traduisant correctement les phrases, les apprenants apportent la preuve qu'ils ont bien compris le vocabulaire et les règles de grammaire et qu'ils savent les appliquer.

La traduction visant à faire acquérir à l'apprenant un savoir-faire et une qualification professionnelle est appelée la *traduction professionnelle*. Il s'agit d'un « *exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels* » (6, 2005, p. 50).

La traduction professionnelle se distingue de la traduction pédagogique sur plusieurs points. Delisle (2005) présente un tableau complet des similitudes et des différences entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle, dont les principales différences sont l'objectif (acquisition de connaissances linguistiques X acquisition d'une qualification professionnelle), les destinataires (professeur X public ou destinataire autre que le professeur) et les compétences à acquérir (linguistique et périlinguistique civilisationnelle X maniement du langage et compétences méthodologique, disciplinaire, technique). Dans un autre article, Delisle résume la différence entre elles de façon suivante : « *“la traduction proprement dite” vise la production d'une performance pour elle-même (performance cible) ; la “traduction pédagogique” est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste* » (7, 1980, p. 4). Selon Lavault la différence entre les deux types de traduction repose sur deux aspects principaux : « *la traduction explicative s'exerce sur des éléments isolés du langage [...] elle se réduit le plus souvent à une traduction littérale, mot à mot [...] ; un autre facteur intervient dans cette forme de traduction, ce qu'on appelle le métalangage, la langue type du professeur, qui parle sur le langage pour l'expliquer et l'enseigner* » (8, 1985, p. 19). Il en ressort que dans la formation de traducteurs professionnels, il s'agit avant tout de familiariser ceux-ci à leur futur métier, c'est-à-dire les placer dans des situations et des conditions d'exercice de la profession.

Comment préparer un cours de traduction universitaire ?

L'expérience dont nous faisons état dans le présent article s'inscrit dans le cadre de deux cours de traduction, destinés aux étudiants en dernière année d'une licence en français (*Langues étrangères pour la pratique commerciale*), offerte par l'Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň. Les cours s'adressent alors à ceux et celles qui feront occasionnellement de la traduction comme activité complémentaire à leur tâche officielle.

Chaque traducteur a besoin d'un certain niveau de formation avant de se lancer dans la profession. Pour cette raison, il est important que même nos apprenants soient familiarisés avec le domaine et qu'ils maîtrisent les deux langues – la langue source et la langue cible. Alors, avant d'entamer deux cours de traduction en dernière année, les étudiants suivent encore des cours de perfectionnement et renforcement linguistique : il s'agit notamment de trois

cours de grammaire française, d'un cours de phonétique et phonologie du français, de deux cours d'exercices pratiques de français et d'un cours de lexicologie française. Ils acquièrent également certaines compétences rédactionnelles et thématiques en suivant un cours de stylistique française, deux cours de correspondance française et quatre cours de langue spécialisée – deux cours du français de l'entreprise et deux cours orientés vers le travail sur les textes spécialisés. Les textes à traduire peuvent aussi traiter un grand nombre de questions interculturelles, auxquelles les traducteurs doivent être sensibilisés, deux cours de civilisation française et deux cours orientés vers l'analyse des textes littéraires choisis permettent alors à nos apprenants d'approfondir leurs connaissances culturelles.

L'objectif de ces deux cours de traduction est en principe double : perfectionnement linguistique et initiation à la traduction. Il est évident que la méthodologie doit répondre à ce double objectif. La question essentielle qui se pose alors est : quelle place devrait-on accorder à la théorie de la traduction pour mieux servir la pratique ? Comme nos apprenants ne sont pas préparés spécifiquement à leur carrière de traducteurs professionnels, nous pensons qu'il est inutile de leur donner une idée concernant l'histoire et les théories de la traduction. Mais, sans aucun doute, il faut les familiariser avec des procédés, des techniques et des méthodologies de la traduction pour qu'ils puissent acquérir leur propre méthode pour traduire.

Le cours de traduction dispensé au semestre d'automne porte alors sur l'acquisition de ces connaissances théoriques. On commence toujours la séance par l'explication d'un procédé de traduction et les apprenants travaillent ensuite sur les exercices de traduction leur permettant d'apporter des solutions rapides en appliquant les différents procédés de traduction (transposition d'une partie du discours, transposition syntaxique, concentration ou dilution, étoffement ou dépouillement, modulation, etc.). Ils sont ainsi amenés à réfléchir sur l'emploi de certains procédés de traduction et à examiner les problèmes posés par les deux langues, le tchèque et le français, au cours de l'opération de traduction.

Pendant le cours de traduction dispensé au semestre de printemps, il faut déjà faire travailler les apprenants sur des textes authentiques. Puisque nos étudiants sont préparés pour la pratique commerciale, nous insistons donc sur la formation à la traduction spécialisée en abordant surtout des textes portant sur l'économie et le commerce. Ceux-ci constituent un ensemble représentatif de textes auxquels les étudiants peuvent être confrontés dans leur vie professionnelle (contrats, lettres, modes d'emploi, etc.). Les étudiants peuvent ainsi mettre en application leurs connaissances acquises aux cours de langue de spécialité. Ce cours de traduction poursuit un triple objectif : apprendre à analyser les textes à traduire pour y identifier les problèmes qui peuvent se poser lors du processus de traduction, apprendre à effectuer la recherche terminologique en quête de termes propres au domaine du texte et amener les étudiants à prendre en compte le type de texte et à respecter les caractéristiques inhérentes à ce type de texte et à la langue cible.

En ce qui concerne la méthodologie, pendant les cours, les étudiants font du travail individuel ainsi que du travail collectif. Le travail individuel permet aux apprenants d'évaluer leurs acquis sur le plan individuel, des travaux en groupe leur permettent de s'entraider et de se corriger. Les bonnes formulations ainsi que les erreurs sont un enrichissement pour tous. Pour que le travail collectif au séminaire soit le plus fructueux possible, la préparation des traductions à domicile est nécessaire. En lisant et en traduisant les textes indiqués à l'avance, les apprenants peuvent mieux en débattre dans le cours suivant et confronter leurs solutions. Il est aussi conseillé aux apprenants de faire une recherche terminologique, c'est-à-dire de consulter des textes en langue cible sur le sujet, notamment lorsque celui-ci n'est pas familier. Bien entendu, les étudiants ne peuvent pas se contenter des listes de vocabulaire décontextualisées, mais ils doivent prendre note d'expressions, de collocations, en langue source et cible.

À une époque où l'informatique et l'Internet facilitent l'accès à l'information, il n'est pas surprenant que dans la formation de nos étudiants, l'initiation aux outils informatiques est devenue indispensable. Le programme d'études comporte aussi un cours sur l'informatique et notre département est doté d'un laboratoire informatique multiposte où se déroulent entre autres les cours de traduction. Nous pourrions nous poser une autre question intéressante : quelle place faut-il donner aux nouvelles technologies dans un cours de traduction universitaire ? Il est indiscutable que, de nos jours, les traducteurs emploient beaucoup d'instruments qui leur facilitent leur travail, y compris la traduction assistée par ordinateur. Pour préparer bien les étudiants au métier de traducteur, il faut sans aucun doute les initier à ces nouvelles technologies. Mais dans notre cas, nous préférons ne pas remplacer l'élément humain dans l'acte traductif par la technique. Nous n'utilisons la technologie que pour la recherche du lexique ou pour la vérification de l'orthographe et de la grammaire.

En ce qui concerne le mode d'évaluation, le premier cours est terminé par un test se composant des exercices similaires à ceux qui ont été pratiqués au séminaire de traduction pendant le semestre d'automne. Le cours dispensé au semestre de printemps se termine par un examen final écrit qui consiste en la traduction de deux textes (thème et version), similaires à ceux qui ont été traduits pendant l'année à titre d'exemples.

Conclusion

Un des objectifs de la licence *Les langues étrangères pour la pratique commerciale* est de former des apprenants capables de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit dans les deux langues choisies (anglais – français, anglais – allemand, anglais – russe). Les cours de traduction contribuent sans doute à la maîtrise de l'expression à l'écrit ainsi

que les cours d'interprétation, dispensés aussi en troisième année, contribuent à la maîtrise de l'expression à l'oral. Ils permettent également de préparer les étudiants aux métiers exigeant des compétences traductologiques. Il est évident que deux cours de traduction ne peuvent pas assurer le même niveau de compétence en traduction que la formation à la traduction professionnelle dispensée par les écoles qui préparent les traducteurs professionnels. Néanmoins, comme dit Neubert (1994), le traducteur doit avoir la compétence linguistique (au niveau de la langue maternelle ainsi qu'au niveau de la langue cible), la compétence dans le domaine à traduire et la compétence en traduction. Il en résulte qu'après avoir terminé leurs études en licence, nos étudiants devraient être capables de traduire au moins des textes portant sur l'économie et le commerce, car ils ont acquis les trois compétences nécessaires à l'exercice du métier de traducteur, proposées par Neubert. Les résultats à l'examen final en témoignent, car presque tous les étudiants arrivent à produire des textes dont le niveau de langue est satisfaisant et dans lesquels le style et la culture de la langue cible sont pris en compte.

Zoznam bibliografických odkazov

1. CUQ, J. P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, p. 239.
2. BESSE, H. 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier/Crédif, p. 26.
3. CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, p. 18.
4. DELISLE, J. 2005. *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa: Presses Université Ottawa, p. 49.
5. LAVAUULT, E. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition, p. 18.
6. DELISLE, J. 2005. *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa: Presses Université Ottawa, p. 50.
7. DELISLE, J. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, p. 4.
8. LAVAUULT, E. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition, p. 19.

Literatúra

BESSE, H. 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier/Crédif. 183 pp.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. 192 pp.

CUQ, J. P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international. 303 pp.

DELISLE, J. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa. 282 pp.

DELISLE, J. 2005. *L'enseignement pratique de la traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Presses Université Ottawa. 280 pp.

LAVAUULT, E. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier. 115 pp.

NEUBERT, A. 1994. Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. In: SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F., KAINDL, K. (eds.). *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins, p. 411 – 420.

Kontakt

PhDr. Dagmar Kolářiková, PhD.

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická, Katedra románských jazyků

Riegrova 11, 30614 Plzeň

Česká republika

Email: kolariko@kro.zcu.cz

CORRESPONDANCE VS EQUIVALENCE ?

LADISLAV LAPŠANSKÝ

Abstrakt

Článok pojednáva o problematike kategorizácie prekladových jednotiek v umeleckom a odbornom preklade. Poukazuje na rozdelenie prekladu z hľadiska pojmov korešpondencie a ekvivalencie. Ide o teoretickú otázku, ktorú skúmali už mnohí traduktológovia a ktorá má svoj význam pre praktické riešenia v priebehu prekladania.

Kľúčové slová: preklad, polysémia, systémové rozdiely, korešpondencia, ekvivalencia

Abstract

The article deals with the problem of correspondence and equivalence in the literary and professional translation. It proposes to make distinction between the terms of correspondence and equivalence. This difference seems to be very important for making decisions in translating practice. It would be also useful to operate with the notions of content and image.

Keywords: correspondence, equivalence, exclusivity, polysemy, translation, system difference

Problématique

Ces deux termes généraux de transposition d'un contexte à l'autre – à l'aide des traduisants – limitent, tout en ouvrant, le champ communicatif que représente la traduction. Peut-être l'ordre de ces deux notions devrait être renversé. C'est que le terme d'équivalence passe en premier dans les travaux sur la problématique de la traduction. Il semble couvrir toute substitution dans le décryptage et re-cryptage entre deux langues. Le terme de correspondance est secondaire servant à identifier un rapport au niveau de simple relation entre deux entités linguistiques. Il y peut être une raison de simplification pratique ou une autre d'ordre pragmatique. Il est naturelle d'un point de vue pratique d'avoir des traduisants placés sous une égide unifiante et unique lorsque l'on considère l'acte de traduction perméable à la pluralité culturelle, esthétique, historique.

Du côté pragmatique le statut de la personne traduisante s'avère être fort différent en ce qui concerne l'identité technique et exacte de lexème à traduire (nous dirions presque: à transporter tel quel) vers l'autre contexte. A la place de pluralité nous avons à faire à l'unicité que l'on pourrait taxer d'exclusivité. Le lexème à rendre dans la langue d'arrivée restera exclusif dans l'acceptation et excluant la perméabilité à d'autres solutions traductrices.

Qu'est-ce qui nous amène à constater ces dimensions de connaissances, très souvent résistant aux points de départ de deux contextes. Dans le cas de pluralité, nous avons à faire à une traduction esthétique et artistique dont le résultat dans la langue d'arrivée sera une qualité au sujet de laquelle nous nous poserons la question dans quelle mesure le résultat de la traduction agit sur l'intelligence. Le résultat en est une image. Et tout au long du processus de la traduction, on s'attache à une reconstruction libre de déverbalisation. En revanche, dans le cas de l'unicité la question que l'on se posera sur le résultat de la traduction qui sera exclusif de toute intervention de l'intelligence. Le résultat en sera le fond. L'image relèvera de la traduction littéraire, tandis que le fond correspondra à la traduction de textes de profession.

Il n'y aurait guère d'autres solutions catégoriques pour le premier et second types de traduction. Parlant arithmétique, en traduisant littérature, on est à la recherche d'un dénominateur (pluriel par nature), tandis que dans la traduction d'un texte de profession on ne substitue que le numérateur (unique par définition).

La tâche de transposer l'image dans la traduction littéraire comporte une liberté (très souvent des variations), la tâche de transposer le fond dans la traduction de profession signifie une limitation terminologique. Souvent, cette limitation nous révèle une insuffisance de compétence terminologique de l'un des deux contextes. Nous ne visons pas une compétence générale et courante du traducteur; il s'agit d'une discordance entre les fonds (les contenus) exprimés par les moyens linguistiques, que l'on est invité à considérer, dans le monde actuel de communication, d'une manière optimiste. En réalité, l'on constate des écarts plus ou moins importants et qui témoignent des inégalités s'opposant aux efforts positifs de compréhension dans les actes de traduction réelle. Cela concerne la traduction littéraire qui est en soi une identification parmi plusieurs (le plus souvent) acceptions validées par l'esprit d'équivalences. Les écarts et les identifications offrent un champ théorique de recherche par excellence grâce à leur caractère pluriel. En cela elles sont, pour le moins, plus arbitraire que ne l'est la traduction professionnelle que nous évoquons sous le régime de correspondances.

Pour tout exemple prenons la liberté possible d'équivalence d'une œuvre de Zola dans deux traductions différentes, en guise d'illustration de la séparation possible et concevable du terme équivalence d'avec le terme correspondance¹. En revanche, la transposition stricte et univoque irait à l'énoncé du domaine de la langue professionnelle.

V hlubokém tichu, širokou, liduprázdnou ulicí blížily se k Paříži vozy zeleninářů v rytmickém drkotání kol... (prel. Eva Outratová, Odeon, Praha 1969.); Za velikého ticha braly se pustou ulicí vzhůru k Paříži vozy zelinářů za jednotvárného rachotu kol... (prel. Emma Horká), Nakl. Jos. R. Vilímek, Praha 1923, s. ; original: Au milieu du grand silence, et dans le désert de l'avenue, les voitures de marâchers montaient vers Paris, avec les cahots rythmés de leurs roues, dont les échos battaient les façades des maisons, endormies aux deux bords, derrière les lignes confuses des ormes. (Emile Zola: Le ventre de Paris)

Le lexème monosémique se distingue clairement du lexème polysémique par sa monovalence. Dans un texte technique, le verbe monter ne saurait être pertinent et probant par une solution par équivalence, comme c'était, il nous semble, le cas dans un texte de fiction (se diriger dans le sens d'un des points cardinaux ou s'approcher de). On ne peut prendre ni rendre ce verbe indifféremment, sans risque de contresens, comme une équivalence. Une traduction puisant dans de différents registres lexicaux est permise, voire souhaitable. Dans le premier cas nous mettons en avance une perception d'image (tableau esthétique) (obraz), tandis que dans un autre, rendant intégralement le fond, le contenu (obsah) à l'usage irremplaçable, nous croyons bon de proposer le terme de correspondance qui désigne l'exclusivité. Le terme monter en série parallèle (zapojit' sériovo, paralelne, électr.) n'est pas, sous risque d'une gravité majeure, à confondre avec quoi que se soit d'une substitution „équivalente“. Une prise de position très utile par rapport à cette dichotomie apparaît dans ce que nous citerions d'un Projet de recherche qui se propose d'étudier aussi la question du plus haut degré de la correspondance de la traduction vis-à-vis de l'original. qui, „dans l'histoire de la traduction s'est concentrée dans la notion d'équivalence“. Il est évident que ces deux notions (équivalence et correspondance) sont traitées en entités complémentaires dans la progression d'analyse d'une unité à traduire. Cependant, elles nous semblent être d'un ordre différent, représentant deux catégories de méthodologie traductrice. L'une, l'équivalence est complétée en soi, tandis que l'autre, la correspondance, est complète au même titre. La première recherchant son interprétation parmi plusieurs acceptions, variantes d'équivalences, l'autre s'identifiant en totalité avec la matière de la langue de départ. L'une aurait son application dans la traduction libre (littéraire), l'autre se reconnaîtrait sur le champ matériel et notionnel.

Approche

R. Jakobson, mais surtout plus tard E. Nida et C. R. Taber, discernent (1982) „deux formes spécifiques d'équivalence – correspondance formelle et équivalence dynamique“. „Par la correspondance, ils entendent une concentration sur l'énoncé au niveau de forme et de fond. L'équivalence dynamique consiste plutôt en équité de l'effet et d'action de l'original et de sa traduction. Cette équivalence, ils la définissent comme un principe forçant le traducteur de procéder de la manière à provoquer, chez le récepteur, la même réaction et le même impact qu'avait eu le texte d'origine sur le receveur. Sous la correspondance formelle, ils entendent la concentration sur l'énoncé sous l'aspect de la forme et du fond. Une équivalence dynamique consiste plutôt en effet recherche plutôt l'effet de l'original et de la traduction. Ils la définissent comme le principe invitant le traducteur à procéder de la manière à provoquer, chez le récepteur, la même réaction qu'avait causée le texte de départ. La voyant plutôt dans le cadre des différences entre les langues, ils croient la trouver dans l'effort fourni pour surmonter ces différences. La traduction, à leur entendement, est donnée par deux énoncés équivalents exprimés dans deux codes différents où il est dit que, même avec deux grammaires, cela ne signifie pas que la traduction n'est pas possible. Lorsque le traducteur est à court d'une expression convenable dans la langue cible, il peut, en cherchant à surmonter les problèmes liés à la différence des codes, recourir aux calques, néologismes, glissements sémantiques et d'autres solutions. Ainsi Vinay et Darbelnet de même que Jakobson défendent une vue plutôt optimiste de la traduction assertant que, nonobstant les procédés choisis, la traduction est toujours possible.

Nous soutenons que le terme d'équivalence est une dimension variable d'une unité à traduire. Elle est constituée par une déverbalisation importante, sinon des approximations choisies par le traducteur croyant rendre le mieux le sens du texte de départ. Elle « conduit inévitablement à des choix discutables (mais attestés), parfois à l'échec ou au contraire à la luxuriance (constatée), à des approximations (faute de mieux) -voire à des erreurs (corrigibles) ». La monosémie, dans la traduction, est réservée à ce qui est unique par rapport au signifié auquel et à lui seul elle correspond. C'est à ce stade qu'il serait utile, nous semble-t-il, distinguer et séparer les deux termes à l'intitulé du présent article, l'un de l'autre.

¹ N'ignorant pas, que dans théorie, correspondance et équivalence font deux marches du même processus. (M. Lederer: La traduction aujourd'hui, Hachette, Paris 1994)

Sources

NIDA, E. *The Theory and Practice of Translation*. (Brill, 1969, en collaboration avec C.R. Taber)

LEDERER, M. 1994. *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette.

GUIDERE, M. *Introduction a la traductologie*. 2e édition, de boeck. Bruxelles : De Boeck Université. ISBN 978-2-8041-3058-9.

Kontakt

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: ladislav.lapsansky@euba.sk

K PROBLEMATIKE KONZEKUTÍVNEHO TLMOČENIA V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH

MONIKA MATEAŠÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok obsahuje stručné zhrnutie základných teoretických poznatkov o konzekutívnom tlmočení doteraz využívaných v praxi. Analyzuje najdokonalejší, možný výkon tlmočnika pri konzekutívnom tlmočení a úskalia, ktoré musí tlmočník prekonávať pri prechode z jedného jazyka do druhého. Stručne načrtáva schému tlmočnického procesu, v ktorom sa prelínajú subjektívne vzťahy medzi komunikujúcimi partnermi a tlmočnikom. Kladie si otázku, do akej miery môžu kompetencie tlmočnika ovplyvniť kvalitu komunikácie a úspešný priebeh rokovania.

KLúčové slová: konzekutívne tlmočenie, kompetencie tlmočnika, obchodné rokovania

Abstract

The paper contains a brief summary of the basic theoretical knowledge on consecutive interpreting currently used in practice. It analyses the best possible performance of an interpreter in consecutive interpreting and the dangers that the interpreter must overcome when switching between languages. The paper also briefly outlines the scheme of the interpreting process which combines subjective relations among the communicating partners and the interpreter. The author raises the question to what extent the competence of an interpreter may affect the quality of communication and the success of the negotiation process.

Keywords: consecutive interpreting, competence of an interpreter, business negotiations

Úvod

Tlmočenie ako také, je v súčasnosti ponímané ako špecifický dvojjazyčný komunikačný proces, cieľom ktorého je odovzdanie prijatých informácií v cieľovom jazyku. Ide o komplexný komunikačný proces zložený z viacerých častí. Na jeho začiatku dochádza k príjmu informácií vo východiskovom jazyku a na jeho konci k odovzdaniu prijatých informácií v cieľovom jazyku. Medzi príjmom a odovzdaním informácií prebieha ich tzv. jazykové prekódovanie. Jednotlivé fázy počas procesu tlmočenia prebiehajú súčasne, resp. skoro súčasne a majú tendenciu sa vzájomne rušiť. Schopnosti a umenie tlmočnika dokážu tieto fázy zjednotiť tak, že sa medzi nimi vytvorí plynulý prechod. Výkonom tlmočnika vzniká a uzatvára sa komplexný tlmočnický proces. Alojz Keníž, významný slovenský teoretik konzekutívneho a simultánneho tlmočenia, sa o tlmočení ako o prekladateľskom procese vyjadruje, že: „Tlmočenie je ústna forma prekladu, resp. dvojjazyčnej komunikácie, pri ktorej ide o prekódovanie textu, pričom príjem východiskového textu a prednes cieľového textu nasledujú bezprostredne za sebou. Pre veľkú operatívnu tlmočenia sa prvoradá požiadavka pri prenose informácií kladie na zachovanie významovej presnosti a terminologickej ekvivalencie, pričom estetická formulačná zložka vystupuje ako sekundárny jav“ (Keníž, A. 1980, s. 48).

Charakteristické črty konzekutívneho tlmočenia

Charakteristickou črtou konzekutívneho tlmočenia, v protiklade s písomným prekladom, je komunikácia v reálnom čase za prítomnosti intervenujúcich v komunikačnom akte. Pri konzekutívnom tlmočení sa tlmočník musí sústrediť na to, aby zachytil najdôležitejšie, nosné informácie. Poznámky v tomto prípade by mali tlmočníkovi slúžiť na rekonštrukciu celej štruktúry a zmyslu výpovede a nemali by mať charakter stenografického záznamu. Na rovine textotvorných procesov z hľadiska kvality výsledného textu, iné požiadavky sa kladú na tlmočníka a iné na prekladateľa. „Od tlmočnika sa vyžaduje pohotová a operatívna práca s pracovnými jazykmi, bez šumov a opravovania sa, pretože jeho cieľový text je konečný, nekorigovateľný. Požiadavky na formulačnú a štylistickú dokonalosť nie sú také prísne ako pri písomnom preklade. Ide najmä o syntakticky, morfológicky a lexikálno-frazeologicky správnu reprodukciu invariantu vecného obsahu do cieľového jazyka“ (Keníž, 1980, s. 50). Ak vznikne šum akéhokoľvek druhu, tlmočník má právo až na improvizáciu, samozrejme v rámci zachovania jadra pôvodnej sémantickej informácie.

V obidvoch prípadoch simultánneho aj konzekutívneho tlmočenia tlmočník pracuje s určitou mierou časovej tiesne, čo vedie k nevyhnutnej redukcii východiskového textu. V prípade konzekutívneho tlmočenia dochádza k menšej miere redukcie, v prípade simultánneho tlmočenia k väčšej miere redukcie. Redukuje sa určitá časť sémantickej informácie, čo sa prejaví na lingvistickej rovine v cieľovom jazyku. Ide tu o selekciu, substitúciu, alteráciu, čiže kondenzáciu lexikálnych jednotiek, následkom ktorých dôjde ku syntaktickým a gramatickým zmenám

kondenzačného charakteru v cieľovom texte. Tlmočník však musí vedieť, do akej miery môže narábať so selekciou, musí vedieť rozlíšiť, do akej miery musí ekvivalenciu zachovať a koľko z nej môže v danej situácii ubrať. A. Keníž sa k danej situácii vyjadruje: „*V komunikačnej situácii, v ktorej sa tlmočník nachádza, si musí tento problém vyriešiť sám a záleží na jeho schopnostiach, ako sa s príslušným problémom vysporiada*“ (Keníž, 1980, s. 50). Zachovávanie adekvátnej miery ekvivalencie je vo všeobecnosti považované za hlavný problém prekladateľskej a tlmočnickej činnosti. Časová tieseň pri práci núti tlmočníka však sústavne zachovávať stručnosť vo vyjadrovaní sa, preto miera redukcie a stručnosť v procese konzekutívneho tlmočenia je ďalším z predmetov skúmania teórie tlmočenia. Ak v tomto prípade tlmočník dokáže nezmeniť sémantické jadro pôvodnej výpovede, tak ide, z hľadiska teórie tlmočenia, o funkčný posun. Na druhej strane je tlmočník vystavený silnému tlaku originálu a práve snaha o maximálnu možnú mieru ekvivalencie použitých výrazových prostriedkov v cieľovom texte môže spôsobiť negatívne posuny a vynechania. „*Vďaka redundancii jazyka sa však straty vo väčšine prípadov necítia ako narušenie komunikačného aktu. Pojem redundancie vyjadruje pomer množstva použitých znakov k množstvu prenášanej informácie*“ (Keníž, 1980, s. 51). V praxi sa takmer všetkým tlmočníkom stáva, že aj napriek redundancii jazyka sa im nepodari zachytiť najdôležitejšie segmenty nosnej informácie, ktoré by mali tvoriť základné stavebné prvky výsledného textu. Príčiny, prečo tlmočník nezachytí dominantné prvky, môžu vyplývať z rozštiepenia pozornosti, ťažkopádnych syntaktických štruktúr prijímaného textu, z abstraktného charakteru vypovedaného, alebo zo zmien v tempe rečníka. K najväčším stratám teda dochádza vo fáze príjmu a pochopenia východiskového textu. K ďalším stratám môže dôjsť pri krátkodobom podržaní v pamäti a vo fáze prekódovania prijatých informácií do cieľového jazyka. Ďalším faktorom je, že tlmočník dostáva text po častiach, a ak dokáže anticipovať a opierať sa o predchádzajúce súvislosti, šetrí svoj čas, s ktorým je nútený veľmi racionálne narábať, môže výrazne skvalitniť svoj výkon. V tomto prípade vstupujú do procesu tlmočenia tzv. extra-lingvistické znalosti tlmočníka a jeho schopnosť veľmi pozorne počúvať. Tlmočníci po určitom období praxe sú si vedomí a stotožňujú sa s názorom, ktorý vyjadruje I. Čenková, profesorka tlmočenia na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe, že: „*Rozhodujúcim kritériom pri hodnotení funkčnej komunikatívnej ekvivalencie jednotlivých tlmočnických riešení je zachovávanie obsahového invariantu informácie, ktorý vyvoláva rovnocennú komunikatívnu situáciu*“ (Čenková, 1988). Uvedené kritérium platí rovnako pre konzekutívne aj simultánne tlmočenie.

Konzekutívne tlmočenie v praxi a kompetencie tlmočníka

Medzi recepčnou a produktívnou časťou v procese konzekutívneho tlmočenia vzniká určitý časový priestor. Časové straty, ku ktorým dochádza v tomto prípade, špecifikujú tento druh tlmočenia a vymedzujú jeho využitie v praxi. Konzekutívne tlmočenie je považované za istý druh konferenčného tlmočenia a je vhodné najmä na dvojstranné rokovania, v našom prípade na obchodné rokovania. Využíva sa najmä v tých prípadoch, v ktorých spoločenský faktor osobného kontaktu rokujúcich strán je veľmi dôležitý. V prípadoch obchodných rokovaní ide najčastejšie o dvojsmerné, resp. dialogické tlmočenie. Tlmočník má v tejto situácii priestor na prácu s väčšou časťou textu a v porovnaní so simultánnym tlmočením, zachytáva širší kontext východiskovej správy (Keníž, 1980, s. 64). Pretlmočenie na rovine cieľového textu, vďaka tejto výhode, môže byť presnejšie, pretože tlmočník má možnosť zachytiť širšiu škálu invariantnej informácie.

Prechod z jedného jazykového systému do druhého, resp. návyk preorientácie, prebieha v zložitej a časovo sa meniacej jazykovej komunikačnej situácii. Plynulosť a bezprostrednosť komunikácie alebo jej strnulosť závisí do veľkej miery od schopností tlmočníka, no komunikačný výkon rečníka, ktorý primárne neadresuje svoj text tlmočníkovi ale rokujúcemu partnerovi, ovplyvňuje prijatie východiskového textu tlmočníkom. Správu vysiela rečník a tlmočník ju prekódovanú vysiela príjemcovi, voči ktorému vystupuje ako nepriamy odosielateľ. Komunikujúci partneri sú teda závislí na tlmočníkovi a tlmočník je závislý na rečníkovi. Chyby, ktorých sa rečníci, ako autori správ môžu dopustiť, zabrzdia tlmočnický proces a nepríjemné situácie, v ktorých sa tlmočník ocitne, musí zachraňovať vlastnou intuíciou a skúsenosťami. Zo stručne načrtnutej schémy tlmočnického procesu vyplýva, že sa v ňom prelínajú vzťahy, ktoré majú subjektívny charakter a ovplyvňujú proces prekódovania vypovedaného východiskového textu (Keníž, 1980, s. 37).

Na druhej strane, nedokonalá znalosť pracovných jazykov, slabá úroveň jazykových a komunikačných schopností tlmočníka, prípadne neznalosť problematiky, ktorou sa rečník zaoberá, spôsobujú negatívne posuny a straty. Komunikačný efekt, na rovine komunikačného reťazca, je v tomto prípade nedostatočný, pretože schopnosti tlmočníka jednoducho nestačia na tento druh komunikácie. Ak tlmočník správu nedokonale prijme a nepochopí, nemôže ju ani adekvátne podržať v krátkodobej pamäti a následne ju rekonštruovať. Konečný príjemca v tejto chvíli začína mať problémy s prijatým textom, resp. so sprostredkovanými informáciami, ktoré sa mu dostávajú. Z jazykového hľadiska najväčšie problémy spôsobujú neznáme alebo málo známe slová, prvý krát počuté názvy, číslovky, odborné termíny, vlastné mená, abstraktné myšlienky a abstraktné slová. Neznáme alebo príliš abstraktné slová nevyvolávajú okamžité asociácie a spomaľujú zachytenie vývoja informácie. Tlmočník má v tejto chvíli vážny problém ich zachytiť. Zachytí ich chybné alebo ich nezachytí vôbec. Danica Seleskovitchová, jedna zo zakladateľiek prestížnej francúzskej tlmočnickej školy ESIT v Paríži, vo svojich dielach *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication* (1968) zdôrazňuje, že tlmočník má pretlmočiť

predovšetkým zmysel prijímaných informácií a nie len jednotlivé slová, ktoré počul od rečníka. Musí narábať s myšlienkou, ktorú obsahujú jednotlivé lexikálne a gramatické prostriedky. Z praxe však vieme, že nie vždy, a za každých okolností, je to možné, no bez pochopenia celkového zmyslu vypovedaného dochádza k závažným negatívnym posunom, k vynechávaniu dôležitých významových častí, k nešikovnosti pri voľbe vhodných jazykových výrazových prostriedkov. Ak tlmočník nedokáže pohotovo narábať s výrazovými prostriedkami v cieľovom jazyku, začína nastupovať problém tzv. hypnózy sémantickými vzťahmi, ktorá výrazne spomaľuje produktívnu schopnosť vyjadriť prijaté informácie. V tomto prípade môže dôjsť len k vymenovávaniu izolovaných informácií a výsledný text vyznieva ako telegram. Snaha tlmočníka o dosiahnutie absolútnej ekvivalencie, ktorá je takmer nemožná pri každej prekladateľskej, no najmä tlmočnickej činnosti vykonávanej sústavne v časovej tiesni, vychádza často nazmar a brzdí komunikáciu. Na druhej strane nepresnosť použitých výrazových prostriedkov a nezachovávanie invariantného sémantického jadra informácie uberať na kvalite tlmočnickeho výkonu. Úroveň receptívnych a komunikačných schopností závisí od subjektívnych kvalít tlmočníka. V prípade konzekutívneho tlmočenia dokonalé poznanie ekvivalentov vo všetkých jazykových kombináciách napomáha rýchlosti verbálnej a verbálno-grafickej reakcie (Keníž, 1980, s. 41).

Jean Herbert vo svojej knihe *Manuel de l'interprète* vydanej v Ženeve, v roku 1952, zhrnul a teoreticky rozpracoval vlastné skúsenosti z tlmočnickej praxe. Podľa jeho názoru by tlmočník mal byť rýchly v myslení, mal by mať dobrú pamäť a vynikajúci sluch. Tak isto by si mal pestovať majstrovský zmysel pre nuansy pracovných jazykov. Samozrejmosťou by mala byť nielen vynikajúca znalosť materinského a cudzieho jazyka, ale aj rozsiahly všeobecný prehľad a schopnosť pracovať pod neustálym tlakom. Pre tlmočníka sú veľmi dôležité aj znalosti kultúry, literatúry, reálií, politickej situácie krajín pracovných jazykov, resp. ich neznalosť môže negatívne ovplyvniť kvalitu jeho výkonu. Tlmočník musí byť aj dobrým poslucháčom, ktorý je schopný analyzovať a pretlmočiť východzí prejav a nevkladať doň vlastné názory a postrehy. Nemal by zabúdať, že jeho hlavnou úlohou je sprostredkovať poslucháčovi to, čo mal rečník v úmysle povedať, a vzbudiť v ňom ten istý dojem. Dôležitý je aj rečnícky výkon tlmočníka, ktorý by mal byť na profesionálnej úrovni a mal by dokresľovať obsah vypovedaného.

Záver

Cieľom v procese tlmočenia je pohotové prenesenie intelektuálneho a emocionálneho obsahu vypovedaného textu z východiskového do cieľového jazyka, pričom jednotlivé fázy tohto procesu prebiehajú v sústavnej časovej tiesni. Kvalitný tlmočnickejší výkon vzniká v súčinnosti lingvistických a mimolingvistických znalostí, ktoré sa vzájomne prelinajú. Lingvistické predpoklady predstavujú v tomto prípade schopnosť konfrontačne analyzovať dva rôznajazyčné texty určené na tlmočenie. Čím je tento skúsenostný komplex bohatší, tým sa zvyšuje schopnosť anticipácie, resp. predvídavosti v konkrétnej komunikačnej situácii. Samotná bilingválnosť je výhodou, no pre výkon tlmočnickej praxe nie je absolútnou zárukou a nemusí byť v tomto prípade postačujúca. Na lingvistickej rovine kvalitu výkonu tlmočníka ovplyvňuje znalosť funkčnej a štylistickej hodnoty výrazových prostriedkov, ktoré sa podieľajú na výstavbe textu v oboch pracovných jazykoch (Keníž, 1980, s. 39). Dôležitú úlohu v prípade konzekutívneho tlmočenia obchodných rokovanií zohráva aj zvládnutie techniky konzekutívneho tlmočenia, to zn. zapamätania si najdôležitejších nosných informácií pomocou tlmočnickeho zápisu – notácie. K mimolingvistickým predpokladom, ktoré participujú na procese tlmočenia, patria duševná pohotovosť, logické myslenie, schopnosť rýchlej reakcie, schopnosť koncentrácie, výborná pamäť, celkový zdravotný stav, spoločenské vystupovanie a rečnícke schopnosti tlmočníka. Problémy vyplývajúce z komplikovaných textotvorných procesov, ktoré tlmočník musí veľmi často prekonávať, dokáže vyriešiť jeho lingvistická zdatnosť a psychická odolnosť, ktorú si tlmočník musí pestovať neustále, počas celého svojho výkonu tlmočnickej praxe.

Použitá literatúra

- KENÍŽ, A. 1980. *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia*. Bratislava: FFUK, s. 37 – 64.
- ČEŇKOVÁ, I. 1988. *Teoretické aspekty simultánneho tlmočenia: Na materiálu rusko-českom a česko-ruském*. Praha: Univerzita Karlova.
- ČEŇKOVÁ, I. et al. 2001. *Teorie a didaktika tlmočenia*. Praha: Desktop Publishing.
- MAKAROVÁ, V. 2004. *Tlmočenie: hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-88982-81-2.
- SELESKOVITCH, D. 1968. *L'interprète dans les conférences internationales. Problème de langage et de communication*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- SELESKOVITCH, D. 1975. *Langage, langue et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- HERBERT, J. 1952. *Le manuel de l'interprète: comment on devienne l'interprète de conférences*. Genève: Georg.

Kontakt

Mgr. Monika Mateášáková

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: monika.mateasakova@euba.sk

AN INTERPLAY BETWEEN TEXT AND PERFORMANCE: STILL ENTRAPPED?

IVONA MIŠTEROVÁ

Abstrakt

Shakespeare vždy přitahoval mnoho renomovaných překladatelů. Rovněž historie českého shakespearovského překladu má dlouhou tradici. Obdobně jako u jiných středo-, východo- a jihoevropských národů byl také český shakespearovský překlad zprvu spojován s národními hnutími a snahami o získání samostatnosti a vydělení se z rakousko-uherské monarchie. Tento příspěvek se zabývá shakespearovským překladem a jeho recepcí v Čechách na přelomu devatenáctého a dvacátého století v kontextu teorií a konceptů překladu dramatického textu.

Klíčová slova: William Shakespeare, překlad, shakespearovský překlad, recepcia překladu

Abstract

Shakespeare has always attracted a great number of renowned and expert translators. Similarly, the history of Czech Shakespeare translation has been a long one. As in other central, eastern, and southern European nations, such translation was initially connected with national revivals and a search for political and cultural independence from the Austro-Hungarian monarchy. This paper examines Shakespeare translation in Bohemia and its reception at the turn of the nineteenth and twentieth centuries in the light of drama translation theories and concepts.

Keywords: William Shakespeare, translation, Shakespeare translation, reception

Translation of dramatic text and accompanying challenges: textocentric versus scenocentric translation¹

The translation of dramatic text is predetermined by its specific character. In terms of translation, a work of drama may be approached as a literary text designated for publication (and primarily to be read), or potentially as a stage interpretation (performance). With a literary document designated for publication, the text is preserved (text → text) and emphasis is placed primarily on adherence to the original (while the translator remains in the background). With a theatrical rendition, however, theatrical requirements must be taken into consideration, i.e. primarily the actability of the text. Standpoints on this issue differ. Jiří Levý (1963, p. 111) points out that the translation approach to dramatic text cannot be simply characterized by a linear or invariable attitude, as this approach entails a “*scheme of variable approaches subject to the translator’s concept of relevant dramatic formations and his/her notion of the main goal of the performance.*” Translation theorist Susan Bassnett (1998) holds the opinion that the interest of a translator of dramatic text is focused primarily on the dramatic text, not the other semiotic symbols or ensuring the text’s playability. Eva Espasa, on the contrary, perceives the transfer of playability and speakability as an integral part of the translation process. Similarly, David Johnston (1996) views translation as an extension of theatrical art and as an integral part of the multilayered process of performing a theatrical play. Theatre studies professor Patrice Pavis (1992) sees translation of dramatic work as a hermeneutic act of interpreting a source text and its correlation to the target language and culture. According to Pavis, however, this does not entail merely searching for equivalence between two texts, but rather involves the appropriation of a source text with the target text. He correlates speakability with uncomplicated pronunciation (in this context we might also use the term intelligibility), but at the same time warns of a certain triviality that can be hidden in an easily speakable text. German translation theorist and philosopher Brigitte Schultze (1990) perceives speakability and pronunciation as two differing concepts, but views speakability as an important tool for the creation of literary and theatrical meaning. Mary Snell-Hornby (2000, p. 43) introduces the concept of “*performable speakability*”, which is in her opinion crucial for emphasizing rhythm.

We can find a certain level of ambivalence in terminology as we encounter terms such as literary, theatrical and literal (or philological), but also terms such as adaptation, tradaptation, or transmediation. In this chapter, we will focus primarily on literary and theatrical translation, for which we will use the terms textocentric and scenocentric, also applied by theatrologist and Shakespearologist Pavel Drábek. An example of literary or “textocentric” translation in the Czech cultural environment is Sládek’s poetic rendition of Shakespeare’s dramatic canon or Saudek’s aggregate translation of Shakespeare’s dramas, accompanied by detailed commentary and comments by Zdeněk Stříbrný, which explain and contextualize the text.

As Jaromír Povejšil (1994) reminds us, the translator’s strategy in this case is to retain a maximal level of specificity from the source text. However, textocentric translations do not naturally rule out the possibility of theatrical realization. This is confirmed by Sládek’s translations, which dominated the Czech scene from their inception until

¹ The study was created for the project GAP406/13/14048S Anglo-American Drama in Czech Theatres during the Great War.

the 1930s, when they were gradually phased out by Štěpánek's work.² Saudek's interpretations then prevailed on the Czech scene until the 1980s.

In terms of interpretations targeted directly at theatre, various theatrical elements enter into the translation process. The translator of a dramatic text designated for theatre performance should be acquainted with the theatrical medium or, more specifically, should have a "sense for theatre" in addition to other necessary linguistic and cultural-historical skills (1984, p. 150). At the same time, the communicational range in terms of a scenocentric translation is more complicated, as the translator is not the only mediator between the source and target text. The communication is conveyed via a specific theatrical interpretation, which is a result of cooperation between the producers and theatre artists. The translation in this respect can be considered a certain type of director's or producer's work. A prerequisite for the quality of a scenocentric translation is the mutual interaction of text and theatre symbols in the interpretation. If we view the translation of drama through the prism of reception aesthetics of the Constance School as we have done in the case of dramatic text, we can claim that the recipient reconstitutes the dramatic text (or its translation) via theatrical interpretation, and creates final image in his/her own sense (which also naturally applies during the act of reading). A consequence of the continual process of interpretation and rediscovery of codes inscribed into a play's text may be, in David Johnston's (1996) words, a certain ephemerality of the theatrical interpretation. With respect to Jiří Trnka's Shakespearean film, Kamila Vránková (2015, p. 97) discusses reduction of the language "to occasional commentaries and Shakespearean metaphors, outlining the situation and creating the atmosphere (...) Lacking the advantages of the spoken word, Trnka had to compensate for this loss by other means. His departures from the original text, however, are always related to the mood and the meanings of Shakespeare's story."

An inspired compromise between literarily and theatrically oriented translation was proposed by Václav Tille (1905), in which the translation of dramatic text takes place through the cooperation of two (or more) experts, who take part in preserving the adherence to the original in terms of meaning and retain the quality of the original work. Effective cooperation of two linguistically skilled specialists, i.e. an expert in the source language and an expert in the target language, with the dramaturge, is also mentioned by Finnish scholar Sirkku Aaltonen (2000). Ortrun Zuber-Skerritt also provides a similar concept of a two-level translation. She states that the translation of a dramatic text should include two phases, i.e. translation from the source to target language ("page to page") and the subsequent transposition of the translation to the stage ("page to stage"). With respect to theatrical realizations, Zuber-Skerritt proposes the creation of a "production metatext" [inscenatorský metatext] containing propositions for the interpretation of ambivalent allusions but preserving specific decisions and thus a larger degree of responsibility on the producers.

Cultural specificity of the text: naturalization versus exoticization

The strategy of translation is influenced to a certain degree by the cultural context of the source and target language (Susan Bassnett [2002] states that translation does not depend only on a linguistic transfer, but primarily belongs to the area of semiotics). At the same time, the resulting translation is perceived through the prism of the receiving literature, of which it is a part, but also with regard to the foreign origin of the source text (see also Petr Kučera 2014). As concerns the specificity of the cultural context and the degree to which it is preserved, two possibilities for translation arise: naturalization or exoticization of the text. While in the case of the former, the emphasis is placed on the lexically defined denotative element of the text and its approximation to the recipient, in the latter the connotative element is strengthened, allowing for the preservation of the exotic colour of a text. In both cases, however, the translation must be approached sensitively, as the dramatic effect of the text (and thus its performance) often stems from the identification and correlation of a certain cultural element. The intent and recipient of the translation also play important roles. As was mentioned previously, the reader has the option of either gradually or repeatedly absorbing the text, while the principle of a theatrical realization lies in its immediate delivery and impact on the viewer, although repeated viewings of a performance cannot be ruled out.

² Sládek's translations first met with criticism at the end of the 19th century. Literary historian and critic Jan Voborník pointed to their difficult performability, which placed significant demands on the actors and audience. At the beginning of the 20th century, critic and author Václav Tille (1905) acknowledged Sládek's interpretation of *Hamlet* as linguistically faithful, but cast doubt on his artistic methods. A similar assessment of Sládek's interpretations was also made by Antonín Fencl, a versatile theatre "entrepreneur", stage manager, dramatic chief, director, actor and dramatist, and Otokar Fischer, a German expert and translator. These two men were not satisfied with mere criticism, and quickly produced their own translations. Fencl transformed Shakespeare's *The Merchant of Venice* into Czech, and it was performed in April 1916 on the stage of Smíchov Theatre. Fischer's version of *Macbeth*, which was performed eight years later on the stage of Vinohrady Theatre, preceded the author's treatise on translation methods published in the *Naše věda* periodical under the name *Macbeth v Čechách* [Macbeth in Bohemia] (1916, pp. 105 – 106). In the essay, Fischer embodies his opinions on the concept of translation: "To be a faithful translator requires not only literal translation; on the contrary – it excludes it. To be faithful to the spirit and not the letter; the whole and not always the detail; the rhythm and not the simple phrase; the mood and atmosphere and not each inimitable expression; to be aware of the variety of the linguistic potential of the original and translation; to respect the economy of diction; to follow suit in places unclear or almost incoherent; to remember that it is theatre which is concerned, not merely a poem... (my translation)." In the article *Přispěvky ke kritice českých překladů shakespeareovských* [Critical Essays on Czech Translations of Shakespeare] (published 1916), Keltic and Indo-European expert Josef Baudiš criticized Sládek of using overly poetic diction, expanding verses, and of his efforts to soften Shakespeare's expressions and heroes. Later, René Wellek also added to the criticisms of Baudiš (see also Horálek 1957 and Mišterová 2013).

In the context of theatrical production, Josep Marco (2002) reminds us that desired results are not achieved if the audience does not share the same deciphering code with the translator and producers and is not able to decode the presented information. For this reason, translators most often give preference to naturalizing the translation. According to Terry Hale and Carole-Anne Upton (2000), the dilemma between exotization and naturalization deals primarily with textocentric translations, while relocation is often chosen more commonly for scenocentric interpretations. Susan Bassnet (1998) defends keeping a certain degree of balance between preserving the exotic element of the text and naturalizing it. The translator should use the liminal space between both cultures and provide not only contact between them, but also between more or less differing theatrical concepts.

The majority of contemporary translators are confronted with the choice between exotization and naturalization. Nonetheless, most agree that completely preserving the exotic element or, on the contrary, completely naturalizing the text are extreme solutions between which an appropriate and communicable compromise should be reached. These compromises often require a sensitive approach in order to avoid unwanted hybridization of the local and foreign cultural elements, thus undermining the overall integrity of the text. Jiří Levý (1963, pp. 80-81) accurately summarizes this by saying:

“In translation, it is worthy to preserve those specific elements which the reader of the translation may feel are characteristic to the foreign environment, i.e. only those which are capable of carrying the significance of ‘specific to nation or period of time’ ... The agents for which the target language has no equivalent may be substituted with a local analogy that is neutral, without attribute, and not clearly linked to the time and place of translation. If we cannot properly capture the environment of the original, it is necessary at least to avoid a clear contradiction to it.”

With regard to translation from any source text to Czech, Zlata Kufnerová (1994, p. 160) claims that the degree of translatability is very difficult to define and quantify, as it is dependent on the “degree of linguistic creativity” of the text and, in terms of detail, on the “*more or less random correlations or differences of both languages and cultural contexts*”.

In the following section, we will discuss how translators of Shakespeare have confronted the pitfalls of translating dramatic text.

Shakespearean drama and possibilities for its translation

Shakespeare’s language is commonly characterized by a wide spectrum of attributes, such as strong, vital, creative, dense, rich, unruly, and verbally elegant. These are not merely clichés, as Shakespeare’s dramatic speech abounds in imagination, which manifests itself in the use of neologisms, puns and various allusions; his work is multi-layered, and uses rhythm, musicality, and highly imaginative metaphoric diction to serve the needs of drama. As B. I. Evans (2013) observes, Shakespeare’s language is like a game, albeit one often with an edge as sharp as a sword. With a gourmet appetite, Shakespeare serves up for his readers and audience a “*great feast of language*” (*Love’s Labour’s Lost* 1999, V. I., p. 69), which also poses a great and often arduous task for those translating his works.

As the Italian scholar of English Alessandro Serpieri (2004) states, the translation of Shakespearean dramas, written in either rhyming or non-rhyming verse or prose, requires the following:

- 1) A thorough knowledge of the given historical period including knowledge of the theatre conventions of the period;
- 2) A detailed familiarity with Shakespeare’s dramatic canon;
- 3) The theoretical and practical facilities to translate dramatic text from English to the target language for both literary and theatrical purposes.

In his aptly named essay *Translating Shakespeare: A Brief Survey of Some Problematic Areas* (2004), Serpieri contemplates various disputed areas of Shakespearean translation. A primary issue is the selection of a source text, which – concerning the variety of the original source texts – often signalizes to a certain degree what path the translator is likely to take.³ Difficulties also naturally arise when searching for appropriate translation solutions and operations in the area of linguistics (and more specifically at various linguistic levels, i.e. phonetics, morphology, lexicology, and syntax) and semiotics.⁴ Jiří Josek (2007) adds that the translator should always perceive the original not only as a text designated for translation, but as a multi-layered structure in which various aspects can be more important than others. He states that the political and ideological atmosphere of the time the original work was created should also be taken into consideration. Thus, the translator’s primary aim should be to reach an inter-lingual synonymy and, ideally, equivalence⁵. This is not always easy, however, as can be seen in the translations of Shakespeare into Czech.

³ I.e. three quarto publications from 1603, two quarto publications from 1604, and a collected edition of Shakespeare’s plays from 1623 known as the First Folio. There are also a great deal of transcriptions into modern English, e.g. *Mary Arden Shakespeare*, *Oxford Shakespeare*, *Cambridge Shakespeare*, etc.

⁴ In this context, Serpieri points to the amount of neologisms and so-called “hapax legomena” (expressions appearing only once or sporadically), and gives general suggestions for the translation of tropes, lexemes, cultural elements, style, etc.

⁵ We may also add intercultural coherence here.

The history of Czech Shakespearean translations dates back to the 1770s, when the first translations of his works appeared by Thám, Kolár and Tyl. The Czech translations correspond to the “Schlegel-Tieck” model, described by Dutch Shakespearean scholar and translator Dirk Delabastita (in Homem and Hoenselaars 2004) as being:

- subordinate to the source text;
- capable of reproducing the prosodic characteristics of the original;
- aimed at integral translation and avoiding the dilemma between the literary and the theatrical.⁶

Criteria for dramatic translation of Shakespeare’s works was established by Pavel Drábek as:

- literary criteria,
- cultural criteria,
- acoustic criteria,
- acting criteria,
- stage criteria.

This paper will not deal with these individual criteria in further detail. Therefore, in connection with the previous discussion, we will move our focus to the exoticization/naturalization of the translation and its level of speakability in several specific examples of Shakespearean translations.

An example of greater and lesser degrees of naturalization can be seen e.g. in the transposition of the names of craftsmen in *A Midsummer Night’s Dream*:

William Shakespeare	J. V. Sládek	E. A. Saudek	Martin Hilský
Peter Quince, the carpenter	Kdoulička, tesař	Poříz, tesař	Petr Poříz, tesař
Nick Bottom, the weaver	Klubko, tkadlec	Klubko, tkadlec	Mikuláš Klubko, tkadlec
Francis Flute, the bellows-mender	Pískálek, spravovač měchů	Štěbenec, měchař	Franta Píšťala, měchař
Tom Snout, the tinker	Čenich, kotlář	Okápek, klempíř	Tomáš Hubička, dráteník
Snug, the joiner	Švihlík, truhlář	Pevný, truhlář	Fortel, truhlář
Robin Starveling, the tailor	Hladomor, krejčí	Hladolet, krejčí	Robin Střízlik, krejčí

As we can see, all translators cited above have transformed the names of Shakespeare’s craftsmen into Czech with varying degrees of deviation, approximating them to the Czech reader.⁷

Sládek’s literal translations of Sly’s speech in the introduction of the comedy *The Taming of the Shrew* is an example of the complicated speakability of the translations: “Vy jste holota! Slyové nejsou taškáři.” For comparison, the translations of Josef Jiří Kolár, Erik Adolf Saudek and Martin Hilský are listed below.

Original text, I. 1.	J. J. Kolár (1872)
Sly: I’ll pheeze you, in faith. Hostess: A pair of stocks, you rough! Sly: Y’are a baggage; the Slys are no rogues: look in the chronicles; we came in with Richard Conqueror: therefore, <i>paucas pallabris</i> ; let the world slide: sessa!	Chytrák: Však já vám vyčešu, na mou duši. Hospodská: Pouta na vás, vy holomku. Chytrák: Vy sloto, Chytráci nejsou holomci. Nahlídněte do kroniky, my se přistěhovali už s Richardem Podmanitelem. Pročež, <i>paucas pallabris</i> nechte svět se točit jak se točí. Sessa!

pheeze (sometimes also pheeese) – do for, corresponds approximately to “faze”, i.e. to give someone a beating
 a pair of stocks – I will have you put in the stocks (nechám tě vsadit do klády)
 paucas pallabris (incorrect Spanish), correctly pocas palabras, i.e. few words
 sessa (or also cessa) = away

Original text, I. 1	J. V. Sládek (1959, p. 239)
Sly: I’ll pheeze you, in faith. Hostess: A pair of stocks, you rough! Sly: Y’are a baggage; the Slys are no rogues: look in the chronicles; we came in with Richard Conqueror: therefore, <i>paucas pallabris</i> ; let the world slide: sessa!	Sly: Na mou duši, že vám nabančím. Hospodská: Do klad s tebou, ty taškáři! Sly: Vy jste holota! Slyové nejsou taškáři. Podívejte se do kronik; my jsme přišli do země s Richardem Podmanitelem. Protož, <i>paucas pallabris</i> , ať se šine svět! Hybaj!

⁶ See also Drábek (2012).

⁷ The English names of the craftsmen and their Czech equivalents are analyzed by Zdeněk Stříbrný in the footnotes of Saudek’s translation of *A Midsummer Night’s Dream*.

<p>Original text, I. 1 Sly: I'll pheeze you, in faith. Hostess: A pair of stocks, you rough! Sly: Y're a baggage; the Slys are no rogues: look in the chronicles; we came in with Richard Conqueror: therefore, <i>paucas pallabris</i>; let the world slide: sessa!</p>	<p>E. A. Saudek (1955, p. 19) Vykuk: Že vám jednu stříhnu! Hospodská: Do klády tě strčit, obejdo! Vykuk: Vy jste pakáž! Vykukové nejsou žádní obejdové! Jen si to přečtete v letopisech, naši se přistěhovali hned s Richardem Dobyvatelem⁸. Pročež: <i>paucas pallabris</i>, dej hubu, jak byla! A ať si běží ten svět! Zmiz!</p>
<p>Original text, I. 1 Sly: I'll pheeze you, in faith. Hostess: A pair of stocks, you rough! Sly: Y're a baggage; the Slys are no rogues. Look in the chronicles; we came in with Richard Conqueror. Therefore <i>paucas pallabris</i>; let the world slide; sessa!</p>	<p>Martin Hilský (2000, p. 11) ly: Vy si koledujete, ženská. Hospodská: Do klády s tebou, prevíte! Sly: Že vás huba nebolí! Slyové, a prevíte! Podívejte se do kronik. Můj rod přišel do Anglie s Vilémem Dobyvatelem. Takže, víte vy co, ženská? Nechte mě žít. Ať se svět točí, mladší nebudem! Basta! Konec řeči!</p>

The difficult speakability of Sládek's translation of the dialogue above between Christopher Sly and the hostess in the prologue of *The Taming of the Shrew* was noticed by Jiří Levý, who puts it in contrast to the older but, in certain terms, more playable (or speakable) translation by Kolár. In comparison to the translations listed above, Sládek's loyalty to the dramatic prologue comes to the fore, but at the same time reduces its natural quality and overly expands on it. The translation of Sly's name is also of interest. While J. V. Sládek and Martin Hilský leave the original surname Sly (although Sládek changes his first name to the Czech *Kryštof*), J. J. Kolár and E. A. Saudek have chosen colourful and purely Czech names – Chytrák and Vykuk. Saudek on the other hand combines the last name with the Italian-sounding first name Christophero for greater effect. The translation of Sly's profession also varies, from Kolár's "pánvičkář" to Sládek's and Saudek's "kotlár" or "dráteník" used by Martin Hilský.

In the conclusion of this part, we will note the words of English scholar and translator of Shakespeare's work, Martin Hilský, who summarizes the work of a translator (in a Shakespearean context and beyond it):

*"My credo is that modern translation should be faithful to us, to our time, and to our contemporary method of speech – at least for the fact that I do not speak any language of a different time. Thus, I translate into today's language, but into one that is coherent; one that must fit the stage and is speakable but not pandering. I am a great enemy of forced updating, as Shakespeare has no use for it. I am convinced of the fact that he is constantly up to date. My credo is actually a type of dual faithfulness: on one hand it is the faithfulness to myself, to the present era, to language, and to culture. At the same time, it is the faithfulness to Shakespeare, to a different time, a different language, and a different culture. Translation is far from being merely a translation of words from left to right; it is actually a translation of two languages and two cultures."*⁹

Conclusion

This paper deals with the specific elements of dramatic text in the context of a literary canon and outlines various possibilities of translating and teaching it. Thanks to its dual character, dramatic text can be perceived as a work of literature or a potential theatrical performance. Translation in literature naturally serves a literary purpose and is designated for reading, while translation of dramatic text is transposed into the form of stage performance in which a language, be it source or target, is only one of the many theatrical components (i.e. direction, scenography, etc.). A work of drama, perceived in this context as the synergic connection of visual and acoustic images, is more solidly rooted in the spatiotemporal reality of stage production than the written form. Thus, the selection of translation method or technique is to a significant extent predestined by the degree of dependence (or independence) of the act of translation on the theatrical realization. The goal of the translation should be to create strategies aimed at sensitive cultural adaptation, blurring the tension between the source and foreign culture and leading to the creation of a fluent and coherent (and speakable or performable in the case of theatrical texts) translation. The speakability of the text is an important attribute of a scenocentric translation, as it requires the selection of adequate audial, syntactic, and lexical instruments of language, e.g. sentence structure based on intonation, uncomplicated syntactic segments, and a higher degree of content redundancy and the mutual cooperation between them (Vilíkovský, 2002). Concerning textocentric translation, we should not neglect the role of the recipient, i.e. the reader or viewer, who also plays an important part in his/her own way in finalizing the work.

Translations of Shakespeare hold a unique position in terms of the translation of dramatic text and are a multidimensional phenomenon typical of their linguistic, theatrical, cultural, and sociopolitical aspects. In the Czech

⁸ As Zdeněk Stříbný (1955) reminds us, Sly boasts of the antiquity of his clan, but confuses William the Conqueror with Richard the Lionheart.

⁹ The interview with Martin Hilský can be found on the following address: <http://mladazena.maminka.cz/scripts/detail.php%3Fid=310844>

cultural environment, Shakespearean drama holds a leading position. The history of Czech translations of Shakespeare is also just as rich and significant, dating back to the 1780s. Over the course of time, these translations also went through a great deal of transformation. In terms of generations, Czech translators of Shakespeare's work can be divided into eight various groups, in which each "translator generation" is unique in its original approach to the text, with a concern for both accuracy and playability.

References

- LEVÝ, J. 1963. *Umění překladu*. Praha: Československý spisovatel, p. 111.
- JOHNSTON, D. 1996. *Stages of Translation*. Bath: Absolute Press, p. 7.
- PAVIS, P. 1992. *Theatre at the Crossroads of Culture*. London, New York: Routledge, p. 133.
- AALTONEN, S. 2000. *Time-sharing on Stage: Drama Translation in Theatre and Society*. Clevedon, New York: Multilingual Matters, p. 182.
- AALTONEN, S. 2000. *Time-sharing on Stage: Drama Translation in Theatre and Society*. Clevedon, New York: Multilingual Matters, p. 43.
- POVEJŠIL, J. 1994. Dramatický text a jeho překlad. In: KUFNEROVÁ, Z., POLÁČKOVÁ, M., POVEJŠIL, J., SKOUMALOVÁ, Z., STRAKOVÁ, V. *Překládání a čeština*. Praha: Nakladatelství H&H, p. 140.
- TILLE, V. 1905. *Sládkův překlad Hamleta*. Praha: Přehled, pp. 391 – 392.
- FISCHER, O. 1916. *Makbeth*. Praha: Státní nakladatelství, pp. 105 – 106.
- HORÁLEK, K. 1957. *Příspěvky k teorii překladu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, pp. 4 – 5.
- MIŠTEROVÁ, I. 2013. Drama Translation as a Cultural Barometer? Shakespeare during the Great War. In: ZEHNALOVÁ, J., MOLNÁR, O., KUBÁNEK, M. *Tradition and Trends*. Olomouc: Palacký University, pp. 238 – 239.
- LAI, J. 1984. Shakespeare for the Chinese Stage with Reference to King Lear. In: ZUBER SKERRITT, O. *Page to Stage: Theatre as Translation*. Amsterdam: Rodopi, p. 150.
- JOHNSTON, D. 1996. *Stages of Translation*. Bath: Absolute Press, p. 11.
- VRÁNKOVÁ, K. 2015. Dreams and Magic in the Illustrations and Puppet Movies of Jiří Trnka. In: JOVANOVIĆ, A. V. *Belgrade English Language & Literature Studies*, Vol. VII. Belgrade. Serbia: Faculty of Philology, University of Belgrade, p. 97.
- TILLE, V. 1905. *Sládkův překlad Hamleta*. Praha: Přehled, p. 390.
- AALTONEN, S. 2000. *Time-sharing on Stage: Drama Translation in Theatre and Society*. Clevedon, New York: Multilingual Matters, p. 44.
- BASSNETT, S. 2002. *Translation Studies*. London, New York: Routledge, p. 22.
- KUČERA, P. 2014. Symbolická poezie jako problem překladačský. In: FENCLOVÁ, M. et al. *Překlad mezi didaktikou cizích jazyků a translatologií*. Plzeň: Nava, p. 81 – 93.
- MARCO, J. 2002. Teaching Drama Translation. In: DOLLERUP, C. ed. *Perspectives: Studies in Translatology*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 58.
- UPTON, C. 2000. *Moving Target. Drama Translation and Cultural Relocation*. Manchester: St. Jerome, p. 7.
- BASSNETT, S. 1998. Still Trapped in the Labyrinth: Further Reflection on Translation and Theatre. In: BASSNETT, S., LEFEVERE, A. eds. *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Clevedon, Bristol: Multilingual Matters, p. 106.
- LEVÝ, J. 1963. *Umění překladu*. Praha: Československý spisovatel, p. 80 – 81.
- KUFNEROVÁ, Z. 1994. Takzvané věci nepřeložitelné. In: KUFNEROVÁ, Z., POLÁČKOVÁ, M., POVEJŠIL, J., SKOUMALOVÁ, Z., STRAKOVÁ, V. eds. *Překládání a čeština*. Praha: Nakladatelství H&H, p. 160.
- EVANS, B. I. 2013. *The Language of Shakespeare's Plays*. Oxon: Routledge, p. 3.
- SHAKESPEARE, W. 1999. *Love's Labour's Lost*. Praha: Evropský literární klub, p. 69.
- SERPIERI, A. 2004. Translating Shakespeare: A Brief Survey of Some Problematic Areas. In: CARVALHO HOMEM, R., HOENSELAARS, T. eds. *Translating Shakespeare for the Twenty-First Century*. Amsterdam, New York: Rodopi, pp. 27 – 49.

JOSEK, J. 2006. A Czech Shakespeare? In: BASSNETT, S., BUSH, P. eds. *Translator as Writer*. London, New York: Continuum, pp. 86, 88.

DELABASTITA, D. 2004. Notes on Shakespeare in Dutch Translation. In: *Translating Shakespeare for the Twenty-First Century*. Amsterdam, New York: Rodopi, p. 111.

DRÁBEK, P. 2012. *České pokusy o Shakespeara*. Brno : Větrné mlýny, p. 49.

STŘÍBRNÝ, Z. 1955. *Komedie II*. Praha: Knihovna klasiků, Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, p. 107.

VILIKOVSKÝ, J. 2002. *Překlad jako tvorba*. Praha: Ivo Železný, p. 134.

Kontakt

PhDr. Ivona Mišterová, PhD.
Západočeská univerzita v Plzni
Filozofická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatury
Sedláčkova 15, 306 14 Plzeň
Česká republika
Email: yvonne@kaj.zcu.cz

PREKLADANIE LINGVOREÁLII

MILADA PAULEOVÁ

Abstrakt

Každý jazyk ako súčasť kultúry národa má svoje špecifiká, ktoré treba brať do úvahy pri preklade do iného jazyka. Výnimočnosťou každej kultúry sú javy, ktoré nemusia mať rovnocenný ekvivalent v kultúre ani jazykovú oporu v reáliách cieľového jazyka. Tento príspevok sa zaoberá práve touto problematikou a predstavuje spôsoby, ako postupovať pri transfere spomínaných javov v prekladových textoch so zreteľom na prijímateľa cieľového textu.

KLúčové slová: interkultúrna komunikácia, preklad, jazyk, reálie, nulový ekvivalent

Abstract

Every language, as part of the nation's culture, has its particulars that have to be taken into account when translating into another language. Each culture is unique due to phenomena which do not have an equal equivalent in the target culture and language. The paper deals with this problem and shows ways of transferring the mentioned language and cultural phenomena in the translation process with regard to the reader of the target text.

Key words: intercultural communication, translation, language, realia, zero equivalent

Úvod

Jazykové reálie, ktorým hovoríme aj lingvoreálie, sú súčasťou každej spoločenskej komunity až po úroveň národa či štátu. Patria ku kultúre v najširšom slova zmysle a vyjadrujú sa verbálne. Ak ich prekladateľ neovláda, spôsobujú mu problémy. Nestačí, ak dobre rozpráva vo východiskovom aj cieľovom jazyku, ak ovláda jazykovú stavbu oboch jazykov, ak má veľkú slovnú zásobu a pri odborných textoch sa dobre orientuje v terminológii. Preklad nemôže byť výstižný, ak sa neorientuje aj v sociokultúrnom prostredí oboch kultúr – východiskovej aj cieľovej.

Čo sú reálie

Reálie ako poznatky o živote a kultúre národa vychádzajú zo známych faktov daného spoločenstva a prostredia, s ktorými sa konfrontuje každý, kto sa o nich dozvedá či už ako turista, čitateľ alebo divák. Reálie cudzích kultúr sa učí každý, kto študuje cudzí jazyk. Vyskytujú sa v textoch pri výbere konverzačných tém, aby sa študent takýmto spôsobom oboznamoval s prostredím, ktoré sa využíva pri štúdiu jazyka. Je to najprirodzenejšia cesta, ako navodiť atmosféru danej cudzej kultúry. Rozličné bedekre – knižní cestovní sprievodcovia poskytujú informácie, ako sa v určitej krajine správať, čomu sa vyhýbať, aby sme sa nestrápnili či neuviedli domácich do pomykova, uvádzajú, čo je pre danú krajinu typické, oboznamujú s typickou kuchyňou daného národa, s jeho umením, literatúrou a podobne. Ak sa v praxi v cudzej krajine stretne s niečím nezvyčajným, o čom sme nevedeli a veľmi nás to prekvapilo či zaskočilo, hovoríme o kultúrnom šoku.

Oblasti výskytu reálií

Reálie sú súčasťou každodenného výskytu v praxi. Týkajú sa všetkých oblastí života spoločnosti a kultúry. Najčastejšie sa s nimi stretávame v nasledujúcich oblastiach:

- geografické reálie (zemepisné názvy, podnebie, flóra a fauna) – naturálie;
- politické reálie (politické zriadenie, administratívne usporiadanie, spoločenský a sociálny systém, názvy organizácií a inštitúcií) i hospodárstvo – politické a ekonomické reálie;
- literatúra a autori, umenie, architektúra, osobnosti – kulturálie;
- reálie týkajúce sa sústavy jednotiek (jednotky merania, miery, váhy, peniaze, elektrické napätie);
- bývanie (architektúra, nábytok);
- zvyky a obyčaje (tradície, stravovanie, odievanie, hudobné nástroje);
- príslovia, porekadlá a pranostiky;
- etiketa (spoločenské správanie).

Vo všetkých týchto oblastiach ide o lexiku, ktorá je typická len pre tú konkrétnu kultúru, nevyskytuje sa inde a keď sa ten výraz použije, evokuje nám krajinu jeho pôvodu. Pritom môže prísť k nesúladu medzi dvoma kultúrami, ak reálie v jednej kultúre nemajú svoj náprotivok v druhej, teda nejestvujú ekvivalenty. Pri takejto reálnej inkongruencii prekladateľ musí nájsť nejaký spôsob, ako čitateľovi ozrejmiť význam spomínaných reálií. „V pravom

zmysle slova teda nejde o preklad, ale o substitúciu niečím zhodným, tomu zodpovedajúcim alebo primeraným či podobným“ (Pauleová, 2012).

V bežných životných situáciách sú to napríklad typické pokrmy, ovocie, peňažné jednotky, ľudová architektúra a ľudové zvyky, typické časti odevov, hudobné nástroje a podobne.

Úskalia „prekladu“ reálií

„Z kultúrneho hľadiska môžu byť v pôvodine reálie, ktoré [prekladateľ] nepozná a nedokáže ich vysvetliť, alebo z obsahového hľadiska nepochopil autorovo komunikačné posolstvo, jeho myšlienkový odkaz“ (Pauleová, 2012).

Každý prekladateľ musí byť v prvom rade dobrý čitateľ a „nasávať“ do seba aj informácie týkajúce sa reálií. Čím je sčítanejší a skúsenejší, tým menšie problémy mu robí ich prevod do cieľového jazyka. Hlavným úskalím je neznalosť reálií vo východiskovom texte. Vtedy musí siahnuť po rozličných informačných zdrojoch, aby zistil, o čo ide. Druhým úskalím je neexistencia danej reálie v kultúre cieľového jazyka. Od jeho šikovnosti závisí, ako konkrétne reálie prevedie čitateľovi cieľového textu. Má niekoľko možností, z ktorých najčastejšie sú naturalizácia, adaptácia či substitúcia a exotizácia, občas kalk. Niekedy sa musí siahnuť aj po eliminácii, pretože ide o irelevantné informácie pre adresáta v cieľovom jazyku. Miera adaptácie závisí od prekladateľových schopností. Pri pomernom zastúpení prvkov cudzej a domácej kultúry v preloženom diele hovoríme o kreolizácii.

Pri naturalizácii, adaptácii či substitúcii prekladateľ používa namiesto cudzích prvkov domáce výrazy. Robí sa to v prípade, keď cudzie reálie adresát čiže slovenský čitateľ aj pociťuje ako cudzie a nevie sa rýchlo zorientovať. Napríklad pri dĺžkových mierach uvádzame namiesto míľ, stôp, palcov a pod. kilometre, metre, centimetre, pri teplote namiesto stupňov Fahrenheita stupne Celsia a podobne. Napr. Muž vysoký *šest' stôp* nemusí byť bežnému čitateľovi hneď jasné, že je to muž vysoký *stoosemdesiat centimetrov/meter osemdesiat*. Platí to aj pre vlastné mená reálnych osôb, ktoré nie sú v cieľovej kultúre známe. Napríklad v českej verzii seriálu *Diagnóza vražda* sa použila substitúcia vo vete „Jačal do mobilu ako *Viktorka*.“ Neznáme meno sa nahradilo menom, ktoré pozná z *Babičky* každý Čech i Slovák. Podobne v americkom filme o policajtovi z Beverly Hills prirovnávali veľmi táravého človeka ku *Cassiusovi Clayovi*. Málokto v našej kultúre už dnes vie, že tento bývalý americký pästiar mal stratégiu veľmi tárať a provokovať súperov. V slovenskom preklade sa použila veta: „*Táraš ako stará Blašková*.“ Príklad na nesprávnu substitúciu je z amerického filmu z vojenského prostredia, kde sa substituuje oslovenie. Vojak reaguje na veliteľov rozkaz takto: „*Áno, pane*.“ (*Yes, sir*). Naše súčasné reálie však poznajú len reakciu „*Vykonám, pán (hodnosť)*!“ a pred rokom 1989 by to bolo: „*Rozkaz, súdruh (hodnosť)*!“ (Keníž, 2008).

Pri exotizácii sa evokuje typická atmosféra východiskového prostredia, v cieľovom prostredí čitateľa ide o cudziu kultúru, a teda prekladateľ používa túto stratégiu zámerné. Využívajú sa pritom slová navodzujúce kolorit cudzej kultúry, napr. typické jedlá, časti odevov a pod. Slová ako guru, sárí, betel nám navodzujú ilúziu Indie, burka, hádž, ramadan arabský svet, sumo, kimono či miso Japonsko, sombrero, polenta Mexiko resp. iné juhoamerické krajiny, flamenco, korida, a paella Španielsko, rubaška či balalajka Rusko a podobne. Pri menej známych a neznámych slovách ich prekladateľ môže ponechať v preloženom texte tak, že hneď za dané slovo uvedie definíciu. Príklad: Starena v čiernych smútočných šatách sa zastavila, aby pomohla matke prichytiť dieťa do vaku zo *šämy* – bielej bavlnenej látky, ktorú muži i ženy nosia ovinutú okolo pliec.

Ďalšou možnosťou nie je definícia, ale priame uvedenie slovenského významu spolu s cudzím.

Príklad: ... hoci nemáme prístroj na espresso a predávame domácu medovinu *tédž* a etiópske pivo *tällu* namiesto plechovkového piva St. George, ponúkame rovnaké služby. Príklad: Stalo sa to súčasťou ranného rituálu spolu so sanskritskou rannou ódou *suprabhátam* z Grundigu v podaní M. S. Subbulakšmího.

(Uvedené príklady na exotizáciu sú prevzaté zo slovenského prekladu diela A. Verghesa Rez do živého, 2011)

Neznalosť reálií

K reáliám patria aj metafory, ktorých znenie je už pri prvom počutí jasné nositeľovi jazyka, v ktorom odznejú. Od prekladateľa závisí, nakoľko ich ovláda. Hovorí sa, že znalosť reálií naznačuje dobré jazykové vedomosti. Príkladov na nepochopený originál je však viac než dost. Výsledkom je potom hypnóza originálu. Na ilustráciu uvádzame vety zo slovenských dabingov televíznych filmov. Príklad: ...*prejsť sa v topánkach zamestnancov* (*be in somebody's shoes*) je doslovný preklad, slovenčina má metaforu ... *vžiť sa do kože/ byť v koži zamestnancov*. Príklad: *zlom si nohu* (*break your leg*), keď umelcovi želáme veľa šťastia, má byť v slovenčine *zlom väz*. Príklad: *Svätá makrela!* (*Holy mackerel!*) je zvolanie, ktoré slovenskému čitateľovi či divákovi alebo poslucháčovi nič nehovorí. V slovenčine máme viac možností, napr. *Matička skákavá! Ježišmária!*, *Ježiškriste!* či *Kristepane!* Príklad: *zabiť dva vtáky jedným kameňom* (*to kill two birds with one stone*) je príslovie, ktoré možno takto doslovne preložiť napríklad do španielčiny, lebo sú identické, ale v slovenčine máme ekvivalent *zabiť dve muchy jednou ranou*. Z toho je jasné, že prekladateľ nerešpektoval metaforizáciu textu a použil iba slovenské slová bez tohto štylisticky príznačného významu, pričom divák, ktorý vie po anglicky, si pri slovenskom dabingu okamžite uvedomí, z akej anglickej metafory nešťastný preklad vznikol.

Hrubou chybou je nepochopenie metafory v odbornom texte. V ekonomickom diele D. Schweickarta *After Capitalism*, v slovenskom preklade *Po kapitalizme* nájdeme aj kapitolu *Capitalist White Knights: Entrepreneurs*. Kolokácia *biely rytier* (white knight) je odvodená od šachovej figúrky, ktorú v slovenčine nazývame *biely kôň*. Toto slovné spojenie sa začalo v oboch jazykoch používať ako metafora pri nekalých hospodárskych praktikách na označenie nastrčenej osoby pri finančných podvodoch, krátení daní a pod. Biele kone sú neželaní svedkovia takých praktík a často aj zle končia. V spomínanom preklade prekladateľ nepoznal obsah pojmu tejto metafory a v preklade nechal anglické slovné spojenie doslovne preložené ako *biely rytier*, čím sa význam textu zmenil a nevyjadruje adekvátnu informáciu.

Vlastné reálie

Pod pojmom vlastné reálie máme na mysli reálie vlastnej kultúry a jazyka prekladateľa. Je potrebné, aby ich ovládal pri preklade z materinského do cudzieho jazyka. Najmä neskúseným či začínajúcim prekladateľom sa môže stať, že neovládajú vlastné reálie napríklad vtedy, keď ide o preklad textu z obdobia, ktoré sami neprežili a tieto skutočnosti nezažili. Príkladom môžu byť slová a slovné spojenia ako zelený anton (v minulosti policajné auto pri raziách), lacný Jožko (v minulosti podomový predavač), Brigáda socialistickej práce, Pieseň práce, stachanovci, šturmovčina (príklady z čias komunistického režimu) a pod. Žiaľ, mladí prekladatelia nepoznajú ani celosvetovo rozšírené metafory, ktoré sa vyskytujú aj v našej kultúre, napr. Jóbova zvesť, Augiášov chliev, Damoklov meč, neveriaci Tomáš, judášsky groš/ bozk a podobne.

Záver

Krátky pohľad do práce prekladateľa s reáliami nám ukázal, že bez ich dokonalej znalosti a bez ovládania najťažšej časti jazyka – frazeológie – môže byť prekladateľ stratený. Ak reálie neovláda, ak nepochopí význam pojmu pri metaforách a idiómoch, môže uškodiť autorovi pôvodného textu, nehovoriac o tom, že ak im nerozumie on, ako ich má správne pochopiť adresát prekladu? Aj to je jeden z dôvodov, prečo sa prekladateľ musí celoživotne vzdelávať, neustále čítať a sledovať dynamiku oboch pracovných jazykov, teda ich vývoj z gramatického aj lexikálneho hľadiska, sledovať neologizmy, preberanie cudzích slov, pravopisné zmeny atď. Pritom však musí sledovať aj kultúru jazyka, do ktorého prekladá a nenechať sa ovplyvniť východiskovým jazykom, aby neprichádzalo k hypnóze originálu.

Zoznam bibliografických odkazov

KENÍŽ, A. 2008. *Preklad ako hra na invariant a ekvivalenciu*. Bratislava: AnaPresss, s. 73.

PAULEOVÁ, M. 2012. *Úvod do translatológie*. Odborný preklad a tlmočenie z hľadiska praxe. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 39 – 43, 62 – 63.

SCHWEICKART, D. 2010. *Po kapitalizme*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, s. 60.

VERGHESE, A. 2011. *Rez do živého*. Bratislava: IKAR.

Kontakt

Mgr. Milada Pauleová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: milada.pauleova@euba.sk

SÚČASNÉ PROBLÉMY PREKLADU A TLMOČENIA V EURÓPSKÝCH INŠTITÚCIÁCH

JÁN STRELINGER

Abstrakt

Problematike súčasného prekladu sa v našom príspevku venujeme z praktického pohľadu, keďže si myslíme, že praktické príklady a ukážky najkonkrétnejšie definujú a poukazujú na chyby, ktorých sa prekladatelia dopúšťajú pri prekladoch odborných textov a mali by sa im vyvarovať. Túto problematiku bližšie analyzujeme v rámci inštruktážneho materiálu, ktorý je venovaný prekladateľom a tlmočníkom a zaoberá sa štatisticky najčastejšími nepresnosťami, ktoré sú zaznamenané pri činnosti v rámci európskeho priestoru. Konkrétne ide o vzťah medzi slovenským a anglickým jazykom.

KPúčové slová: preklad, chyby, jazyk, príklady, angličtina, slovenčina, problém

Abstract

In our article we study the problems of translations from the practical point of view because we consider that the practical examples in translations most concretely point at the mistakes done by the translators in translating professional texts and make them to realize how to avoid them. More concretely the problems are analyzed in the presented instruction material which is dedicated to translators and interpreters and deals with statistically most common mistakes being made in the English-Slovak translations.

Keywords: translation, mistakes, language, English, Slovak

Úvod

V súčasnosti sa prekladatelia z inštitúcií Európskej únie stretávajú s problémami prekladu, a to aj po niekoľkých rokoch práce na daných pozíciách. Pre tieto potreby sú vydávané informačné materiály, ktoré majú niektoré prekladateľské situácie objasniť. Týmto spôsobom predchádza Európska únia problematickým prekladom. Materiály slúžia takisto na ďalšie vzdelávanie prekladateľov a tlmočníkov v dotknutých inštitúciách. Dokument je spôsobom, ako zlepšiť určité prekladateľské a tlmočnicke zručnosti, pričom uvádza aj niekoľko kľúčových príkladov problematických, správnych a nesprávnych prekladov:

Ako prvý problém je pri preklade, resp. používaní osobných zámen. V niektorých jazykoch sú využívané zámená v tretej osobe. Angličtina využíva druhú, čo je značný rozdiel. Pre anglický jazyk je teda prirodzené niečo iné a principiálne nejde o preklad, ale predovšetkým o využívanie správnej formy. Materiál takisto uvádza niekoľko príkladov: **Žiadosti sa musia predložiť Komisii najneskôr do konca roka.** *Applications must be submitted to the Commission by the end of the year.* ☺ *You must send us your application by the end of the year.* **Žiadateľ musí poskytnúť spolu so žiadosťou doklady, ktoré potvrdzujú, že je v súlade s odsekom 1.** *The applicant must provide with his/her application documentary evidence that he/she complies with the first paragraph.* ☺ *With your application you must provide documentary evidence that you comply with the first paragraph.*

Prekladatelia a tlmočníci sú inštruovaní, aby sa nebáli pomenovať neživý predmet činnosťnými slovesami pri preklade do angličtiny. V tomto jazyku je to korektné. V tomto prípade ide o rozdiel v jazykovom chápaní a pravidlách. Materiál takisto poskytuje príklady pre vysvetlenie týchto rozdielov medzi slovenským a anglickým jazykom: **V kapitole 6 je zhrnutá....** *In Chapter 6 there is contained...* ☺ *Chapter 6 contains....* **V článku 20 základného nariadenia sa uviedlo, že..** *In Article 20 of the basic regulation it was stated that...* ☺ *Article 20 of the basic regulation stated that...*

Nahradenie rodovo špecifických výrazov za rodovo neutrálne je často problematické. Je možné napríklad nahradiť špecifikovaný rod v termíne "layman" za termín "lay person", "salesgirl" za "sales assistant", resp. "workman" za "worker" atď. Mnohé anglické slová sú vždy rodovo neutrálne, a to napríklad: teacher, doctor, artist a ďalšie. Podstatný problém však nastáva pri uvádzaní zámen. Vhodným riešením je podľa odporúčania použiť v takejto situácii množné číslo, aby preklad znel prirodzene a menej formálne, napr.: **Žiadateľ musí poskytnúť spolu so žiadosťou doklady, ktoré potvrdzujú, že je v súlade s odsekom 1.** *With his/her application the applicant must provide documentary evidence that he/she complies with the first paragraph.* ☺ *Applicants must attach documentary evidence that they comply with the first paragraph.* **Z novelizovaného ustanovenia vyplýva, že horeuvedenú daňovú povinnosť možno preniesť len na právnickú osobu alebo fyzickú osobu, ktorá má v SR sídlo, miesto podnikania, alebo bydlisko.** *The amended provision implies that the above-mentioned tax liability may only be transferred to a legal entity or natural person who has his/her/its registered office, place of business or place of residence in SR.* ☺ *The*

amended provision means that this tax liability may be transferred only to taxable persons and legal entities who have their registered office, place of business or place of residence in Slovakia.

Nie je vhodné prekladať slovenský výraz ďalej len anglickým výrazom 'hereinafter' referred to 'as'. Existuje pre to niekoľko dôvodov. Materiál uvádza jednoznačnú formálnosť tohto výrazu v angličtine a jeho využívanie predovšetkým v právnických o ďalších oficiálnych textoch. Nie je preto ekvivalentným prekladom slovenského slova. Odporúča sa ho vynechať, čo dokazujú aj priložené príklady jeho využívania. Príklady obsahujú slovenský text, zlý preklad a dva dobré preklady, z ktorých sa odporúča predovšetkým posledný, ktorý z kvalitatívneho pohľadu na vyššej úrovni: *Vzhľadom na to, že na území Slovenskej republiky v poslednom období narastá počet podvodov pri prevodoch nehnuteľností, rozhodlo sa Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo“) tento problém riešiť. Preto ministerstvo predložilo do legislatívneho procesu ako iniciatívny materiál návrh zákona, ktorý mal zabezpečiť, že prevody nehnuteľností budú môcť realizovať len dve právnické profesie na území Slovenskej republiky – notári a advokáti. In view of the fact that there has recently been an increase in the number of cases of fraud involving transfer of property within the territory of the Slovak Republic, the Ministry of Justice (hereinafter referred to as "the Ministry") decided to resolve this problem. To this end, the Ministry submitted by way of initiating material a draft law which would have ensured that transfers of property would be able to be carried out within the territory of the Slovak Republic only by the two legal professions of notary and lawyer. ☺ Given the growing number of cases of conveyancing fraud recently seen in Slovakia, the Ministry of Justice decided to do something about it. To this end, the Ministry launched a bill which would have restricted conveyancing in Slovakia to the two legal professions of notary and lawyer. ☺☺ Given the growing number of cases of conveyancing fraud recently seen in Slovakia, the Ministry of Justice decided to do something about it: it launched a bill to restrict conveyancing in Slovakia to the two legal professions of notary and lawyer.*

Ďalšou problematickou oblasťou, ktorú materiál popisuje a vyskytuje sa v práci prekladateľa a tlmočníka pomerne bežne, predovšetkým v európskych inštitúciách, je využívanie skratiek a akronymov. Ako príklad je uvedené SR, čo v slovenčine jednoznačne odkazuje na Slovenskú republiku, pričom však v angličtine toto použitie stráca význam. Ďalším vhodným príkladom je UK, v angličtine využívané ako skratka pre United Kingdom, teda Spojené kráľovstvo. V preklade by sme však museli použiť skratku SK, čo nemá v slovenčine žiadnu tradíciu a je to skratka bez obsahu v širšom kontexte. Jej využitie je teda zbytočné.

Odporúčania obsahujú aj všeobecné rady v tom zmysle, že nie je potrebné a nutné využívať akronymy a skratky len preto, že sú uvedené v pôvodnom texte. Často je vhodnejšie pre kvalitu prekladu a tlmočenia, takisto ako pre jednoduchosť, tieto skratky vynechať. Jednoduchým riešením napríklad pre vynechanie SR je využiť termín Slovensko.

Ak sa v texte vyskytuje skratka, resp. akronym niekoľkokrát, je potrebné zvážiť jeho uvedenie v plnom význame na úvod a následne odkazovať na to skratkou, resp. súčasťami tohto slova napr. „Systém“. Takisto je možnosťou využívať napríklad aj termín „to“, resp. „it“. V texte pre vysvetlenie tejto problematiky uvádza autor aj niekoľko príkladov. Pre naše potreby uvidíme príklad s využívaním skratky ETS – emission trading scheme:

This: The emissions trading scheme (ETS) is now in operation throughout the EU. The ETS will involve constant monitoring of emissions trading activities. In this way, the ETS should enable the EU to meet its Kyoto target.

Can be improved like this: ☺ The emissions trading scheme is now in operation throughout the EU The scheme will involve constant monitoring of emissions trading activities. In this way, it should enable the EU to meet its Kyoto target.

Zvláštnu pozornosť si vyžadujú aj predložky. Možno ich využívať, je však potrebné dbať na ich správne využívanie, pričom to sa mení tvarom podstatného mena nasledujúceho po nich. Uvedený príklad z materiálu sa týka slovného spojenia v SR, resp. v Slovenskej republike: *in SR (grammatically incorrect), in the SR (grammatically correct, but unlikely to be understood), in the Slovak Republic (grammatically correct, correctly spelt, but in most cases unnecessarily formal), in Slovakia (the clearest and usually most stylistically appropriate form).*

Podstatné pri preklade a tlmočení je dodržiavanie pomerne pevnej štruktúry slovosledu v anglickom jazyku. Slovosled je v prípade slovenčiny oveľa voľnejší. Nesprávnym využívaním, resp. dodržiavaním slovosledu môže dôjsť k podstatnej zmene významu vety. Ako príklad sa udávajú vety: *Pes pohrýzol poštára a poštár pohrýzol psa. Pri takejto situácii sa v materiáli odporúča zdôrazniť zmysel nasledujúcim spôsobom: The postman was bitten by the dog. It was the dog that bit the postman. (The animal that bit the postman was the dog). It was the postman who the dog bit. It was the postman who was bitten by the dog. (The person who was bitten by the dog was the postman.).*

Predložky práve v anglickom jazyku majú vyššiu významovú váhu, ako v iných jazykoch. Často je teda možné pri preklade a tlmočení využiť skrátené verzie pri použití anglických predložiek, ktoré nesú určitý význam. Analyzovaný materiál uvádza aj tieto príklady: *adresované (niekomu) – to; na území (SR) – in (Slovakia); určené pre – for; v oblasti (niečoho) – in; v podmienkach (niečoho) – in, for; v prospech (niečoho) – for; v rámci (niečoho) – in, under, during; v rozsahu (niečoho) – in, within, under; vo sfére – in; v zmysle (niečoho) – under.*

Pomerne veľkým problémom prekladu a tlmočenia sú adjektíva. Nie je potrebné ich využívať len preto, že boli použité v prekladanom jazyku. Vždy je nutné posúdiť, či je ich využitie v súlade s významom prekladaného

predovšetkým po obsahovej stránke. Niektoré termíny doslova „zvädzajú“ k tomu, aby boli použité adjektíva aj napriek tomu, že sú v danom kontexte nevhodné. Ako príklad sa používa termín príspevková organizácia. Pri preklade zväzda použiť termíny so slovotvorným základom contribution (príspevok). Príspevková organizácia však nie je contributory organisation, ale organisation receives contributions, aby bol preklad korektný. Využitie vyššie zmieneného adjektíva by znamenalo prispievajúcu, resp. pomáhajúcu organizáciu, čo je veľký významový rozdiel.

Materiál spomína vhodnosť internetu pre kontrolu toho, či slová, ktoré vyplývajú z prekladu, k sebe aj reálne patria v konkrétnych výrazoch. Slovenské adjektíva môžu byť tvorené rôznym spôsobom, čo nemusí korešpondovať s anglickými výrazmi. Príklady sú uvedené v termínoch detský a morský, ktoré sú v slovenčine len v tomto tvare:

detský: detský bicykel – children's bike, detská sedačka – child seat, detská chirurgia – paediatric surgery, detská obrna – polio, detská úmrtnosť – infant mortality, detská výživa – baby food, detská riekanka – nursery rhyme;

morský: morský biológ – marine biologist, morské vody – maritime waters, morské plody – seafood, morský jazyk – sole (a type of fish).

Pri tvorení adjektív prekladateľ a tlmočník sa často snaží prispôbiť prekladanému jazyku a vytvorí slovo, ktoré neexistuje, resp. nemá žiaden význam. Materiál udáva niekoľko príkladov, keď sú vytvárané prídavné mená podľa pôvodného jazyka: **touristic:** turistická sezóna – *touristic season* – ☺ *tourist season*, turistické topánky – *touristic shoes* – ☺ *walking shoes, hiking boots*. Note: unlike // *touristic*, the adjective *touristy* does exist, but it is pejorative, meaning *zaplavený turistami or príliš turistický*. **Urbanistic:** urbanistický rozvoj – *urbanistic development* – ☺ *urban development*, urbanistické prekážky – *urbanistic constraints* – ☺ *town planning constraint*, ... ktoré sú v zásade obsahovo totožné... – ... which are basically contentually identical... – ☺... which basically have the same content...

Niektoré výrazy v slovenčine sú špecifické tým, že je potrebné k nim priradiť aj osobu. Napríklad informovať, pripomínať a povoliť si vyžadujú vyjadriť, kto informuje, povoľuje a pripomína. Slovesá sú bez tohto priradenia z obsahového hľadiska problematické. Príklad ukazuje viacero chybných prekladov a takisto niekoľko vhodných, z ktorých vyberáme: **Kuba informovala, že obnovuje svoje diplomatické vzťahy so zastúpením EÚ v Havane.** *Cuba informed that it was renewing its diplomatic relations with the EU delegation in Havana.* ☺ *Cuba announced that it was renewing its diplomatic relations with the EU delegation in Havana.* **Snažili sa priniesť takú technológiu, ktorá by umožňovala v troch jednoduchých krokoch vytvoriť si webovú stránku.** *They tried to introduce technology that would enable to create a website in three simple steps.* ☺ *They tried to introduce technology that would make it possible to create a website in three simple steps.*

K problematickým oblastiam patrí prekladanie a tlmočenie národnosti, občianstva. Tieto oblasti môžu zahŕňať viacero možností, pretože sa týkajú etnických skupín, národnej identity, kultúrnej skupiny, etnického pôvodu, menšiny, rasy, etnickej identity atď. Pri prekladaní slova národnosť sa odporúča použiť termín nationality, pretože termín, ktorý sa často používa pre tento preklad – citizenship – je obsahovo posunutý. Je treba takisto rozlišovať medzi národnosťou a štátnou príslušnosťou. To súvisí úzko aj s prekladom slova občan, resp. v istých konotáciách aj verejnosť. V príkladoch je tento problém spracovaný takto: **Nie je prijateľné, aby bremeno poplatkov za medzinárodný roaming naďalej znášali obyčajní občania, ktorí platia štandardné sadzby.** *could be translated like this: It is not acceptable that the burden of international mobile roaming continues to be shouldered by ordinary citizens who pay standard tariffs. But actually the issue of citizenship (i.e. which passport you hold) is completely irrelevant to mobile phone charges, so better alternatives include:* ☺ *It is not acceptable that the burden of international mobile roaming continues to be shouldered by ordinary people who pay standard tariffs.*

Praktické rady sa týkajú aj prekladu termínu subjekty ako subjects, čo nie je korektný preklad a takisto výrazu „in Slovak language“. Pre preklad subjects je príkladom: **Tieto subjekty sú povinné zasielať tieto správy ministerstvu.** *These subjects must send these reports to the ministry.* ☺ *These entities must send these reports to the ministry.* Zmienený výraz je v angličtine použitý nesprávne. Správnym tvarom je „in the Slovak language“. Ide o oficiálnu verziu, ktorá sa má používať v príslušných dokumentoch. Pri voľnejšej komunikácii pravidlá pripúšťajú aj využitie tvaru „in Slovak“, čo je takisto gramaticky správnym tvarom.

Záver

V našom príspevku sme sa snažili priblížiť a poukázať na najčastejšie chyby vyskytujúce sa u prekladov a tlmočení odbornej problematiky zo slovenského jazyka do anglického jazyka, hlavne u právnych, ekonomických a politických textov a súčasne uviesť správne varianty prekladov. Za dôležité sme zároveň považovali na konkrétnych príkladoch ukázať na gramatické, lexikálne a štylistické rozdiely medzi slovenským a anglickým jazykom. Veríme, že príspevok môže poslúžiť aj ako užitočná pomôcka pre prekladateľov a tlmočníkov.

Literatúra

CANSDALE, D. 2015. *Tips for Slovak translator translating from Slovak into English*. Brusel: Európska komisia, 2015. Dostupné na: http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/tips_translation_slovak_english_en.pdf

GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamin Publishing. 274 p.

KOT, J. 1996. *Projekt výučby teórie a praxe prekladov*. Bratislava: Štátna jazyková škola.

VARSÍK, B. 2008. *Preklad a prekladatelia v inštitúciách EÚ*. Dostupné online: <http://www.exu.sk/>

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

ISSUES OF TRANSLATING FINANCIAL TERMINOLOGY

KATALIN VARGA KISS

Abstract

The recent global financial events (e.g. financial crisis, banking supervision, risk management strategies) have resulted in the emergence of numerous terms that have been taken over by national languages. Problems often arise from the fact how these borrowings are used in the target language.

The paper deals with how terminology is related to translation studies; in what way new terms are coined in one language and borrowed by another one. It also highlights the difficulty translators may face when translating newly coined financial terms from English into Hungarian.

Keywords: terminology, translation studies, financial texts, lexical borrowing

Abstrakt

Súčasná udalosť vo finančnom svete (napr. finančná kríza, bankový dohľad, stratégie manažmentu rizík) viedli k vzniku množstva termínov, ktoré boli prevzaté do národných jazykov. Pritom veľmi často vznikajú problémy s používaním takýchto výpožičiek v cieľovom jazyku. Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi terminológiou a translatológiou, tým, ako termíny vznikajú v jednom jazyku a preberajú sa do iných. Taktiež poukazuje na ťažkosti, ktorým čelí prekladateľ, keď prekladá novovzniknuté finančné termíny z angličtiny do maďarčiny.

KLúčové slová: terminológia, translatológia, finančné texty, lexikálne výpožičky

Terminology and Translation Studies

Terminology is defined as the set of terms of a subject field. It is also the name of the discipline that studies the behaviour and use of terms in specialised domains of study or activity (Cabré, 1996)

There are three key notions associated with terminology, namely concept, definition and term. Once concept has been identified, it is necessary to define it. This definition is what provides a bridge between the concept and the term that is used to designate it (De Bessé, 1997) Terms are the linguistic designations assigned to concepts. Behind each term there should be a clearly defined concept which is systematically related to other concepts that make up the knowledge structure of the domain (Baker – Sandalha, 2011)

The relationship between terminology and translation has been in the focus of research by applied linguists. As relatively new disciplines, they are based on the same roots, namely cognitive, language and communication sciences.

Despite their similarities terminology and translation differ in their objects. While translation deals with the study of the translation process and the analysis of the translated text, terminology is concerned with terms or words of a specialised field or a professional domain.

Cabré (2010) points out that there is an asymmetrical relationship between terminology and translation. Terminology is a pre-requisite for specialised translation to produce adequate texts. Terminological work involves gathering terms from texts produced by specialists where terms are mostly extracted from original texts instead of translated texts. Translated texts are only used in situations where there is no discourse on a subject in a given language.

Terminology has very close ties to other areas of applied linguistics, including specialised translation, and while terminological research can certainly be carried out in a monolingual setting, one of its most widely practised applications is in the domain of translation.

Translators have to carry out tasks such as “*determining relationships between concepts, dealing with instances which are similar rather than identical, creating target language terms for new concepts and finding terms that correspond to the same concept in two languages, which sometimes involves selecting one term from among a number of possible alternative expressions*” (1, 2011, pp. 286 – 287).

On lexical borrowing

Haspelmath (2009) points out that the term *borrowing* has been used in two different senses: as a general term for all kinds of transfer or copying processes, as well as a term in a more restricted sense referring to the incorporation of foreign elements into the speakers’ native language, i.e. as a synonym of adoption. He also adds that the nominalization *borrowing* can metonymically refer to a borrowed element (a borrowing), or a loan, ‘a borrowed element’.

When a word is borrowed, it has an effect on the lexicon of the recipient language. It may replace an earlier word of roughly the same meaning, or simply be added to the lexicon where no earlier word with that meaning existed, or may coexist with an earlier word of roughly the same meaning. The word often entails a modification of the source word, which is required for the integration of the word into the recipient language. (Haspelmath, 2009)

Loanword or *lexical borrowing* is defined as a word that at some point in the history of a language entered its lexicon as a result of borrowing (transfer or copying).

Matras & Sakel (2007) differentiates between *material borrowing* and *structural borrowing* (or matter borrowing and pattern borrowing). The borrowing of matter involves “*the direct replication of morphemes and phonological shapes from a source language*” while in case of the borrowing of patterns “*the phonological forms of morphemes are not adopted from the source language but instead it is the patterns of distribution, of grammatical and semantic meaning, and of formal-syntactic arrangement at various levels (discourse, clause, phrase, or word) that are modelled on an external source*” (2, 2007, pp. 829 – 830).

Material borrowing refers to borrowing of sound-meaning pairs (generally lexemes, or more precisely lexeme stems, but sometimes just affixes, and occasionally perhaps entire phrases), while structural borrowing refers to the copying of syntactic, morphological or semantic patterns (e.g. word order patterns, case-marking patterns, semantic patterns such as kinship term systems) (Haspelmath, 2009).

Loanwords are the most important type of material borrowing and *loan translations* (or *calques*) are an important type of structural borrowing, where a complex lexical unit was created by an item-by-item translation of the source unit. In addition to loan translations, we often come across *loan blends* (*hybrid borrowings*) which consist of partly borrowed material and partly native material (the structural properties are also borrowed).

Loanwords often undergo changes to make them fit better into the recipient language. These changes are generally called *loanword adaptation*. Haspelmath (2009) adds that in many cases the degree of adaptation varies depending on the age of a loanword, the knowledge of the donor language by the recipient language speakers and their attitude toward the donor language. Complete adaptation of non-fitting loanwords may take a very long time. Loanwords that are not adapted to the recipient language’s system are typically recognizable as loanwords and they are sometimes called *foreignism*.

Neologisms

Borrowing words may be due to the emergence of new concepts coming from outside or duplicating meanings for which a native word already exists. Myers-Cotton (2002) refers to the former phenomenon as *cultural borrowings*, loan words by necessity; to the latter one as *core borrowings* where borrowings are enhanced by the prestige of the donor language. It is generally accepted that the more widely the donor language is known, the more likely it is used to express new concepts. That role has been performed by English as global language for the past decades. However, it is important to note that all languages have sources to coin new words for new concepts; as a result, the borrowing process is not necessary.

Neologism is defined as (1) a newly coined word, or a phrase or familiar word used in a new sense, and (2) the practice of using or introducing neologisms. (Collins Dictionary)

Cabré (1999) distinguishes two types of lexical neologisms based on their creation: those present in the general language (*true neologisms*) and those present in special languages (also known *neonyms*). As the paper deals with the terminological issues of specialised translation, we focus on the distinguishing features of *neonyms* (*terminological neologisms*). Neonyms arise because of a need for designation; therefore they are usually more stable than lexical neologisms in the general language. Therefore, “*they cannot be separated from the features expected of terms: lack of ambiguity, single reference, belonging to a special field, stability, conformity to existing word formation patterns*” (3, 199, p. 206).

Problems often arise when translating neologisms. The most common reason for this is the fact that dictionaries lag behind changes in languages. New words including both true and terminological neologisms, figurative words and phrases, and slang words are coined in the language so swiftly that no dictionary can register them immediately.

The translation of special terms imposes a huge challenge on translators. Sager (2004) underlines that translators have to work as terminologists when they are faced with decisions concerning the right choice among alternative expression forms or the creation of a neologism or a paraphrase. With some basic knowledge about terminology they can search sources from the same discipline in the target language (TL) for the equivalent term, which is the preferred translation strategy in translating the source language (SL) term with the same concept of the TL term. In many cases, however, translators cannot find the equivalent term in the TL due to the differences between SL and TL disciplinary traditions and development. At this time, they should consider various aspects concerning the translation of the term. Only based on their thorough understanding of the concept of the SL term can they choose the appropriate expression in the TL, or even coin a new TL term corresponding to the concept of the SL term instead of being satisfied with a word-for-word equivalent.

The impact of economic changes on financial terminology in Hungarian

The development of financial terminology in Hungarian can only be assessed by highlighting the recent changes in the financial and economic background of the country. Like other countries in the CEE region, Hungary is an example of transition from planned economy to market economy. This fundamental change has also brought about the privatisation of both banks and businesses. The country has become home to the subsidiaries of foreign parent banks and got embedded into the global economic circulations. As a result, it has been exposed to global trends and events, with all their positive and negative features. The global management of FDIs, the global regulations mainly after the country’s EU accession, as well as, the corporate involvement in global R&D activities have led to the borrowing of new words from English.

The supremacy of English over other language is the result of past historical events and present political constellations. “As a consequence of British colonialism in the past English has been introduced as a national or official language into a number of countries worldwide. The present dominant position of the United States strengthens its position as the language of international affairs (political, economic, scientific, cultural; etc.). Furthermore, the recent development of the mass communication media (satellite TV; internet, etc.) substantially supports the omnipresence of English around the globe. English has thus adopted the function of lingua franca of internationalisation and globalisation and is likely to retain it for the next decades” (4, 2002, p. 7).

English is regarded as a language with marketplace value, for many people it is also associated with participation in wealth and progress. Taking the above facts into consideration English serves as a source language for most of the terms for new concepts. Loanwords from English (anglicisms) are quite common in less widely used languages like Hungarian.

Financial terminology

When investigating financial terminology we should be aware of the conceptual structure behind it. This requires the knowledge of the discipline *finance* and its subject areas. Concepts are designated by terms. *General financial terms* refer to (1) terms denoting financial institutions and their services; (2) terms pertaining to corporate finance and accounting and (3) terms describing concepts in public finance like budgeting and taxation. In addition to the general terms of the discipline, *terms related to EU finance* such as the ECB, the eurozone, the EU’s budgeting and the Banking Union, *terms with reference to a given country’s financial system* with its financial institutions, government budget and business operations like Hungary also constitute the financial terminology. These three constituents of the financial terminology have all been affected by the new concepts related the events and consequences of the financial crisis.

The recent financial crisis and the global response to it also serve as a treasury of new coinages in English. Borrowings from the source language into the recipient language fall into the following broad categories: loanwords, loan translations and loan blends. To illustrate how borrowed lexical items appear in the recipient language, it is necessary to clarify how they fit into the corresponding conceptual system.

Crisis-related terminology

We present the *crisis-related terminology* in three stages. First, we investigate terms that are associated with the emergence of the crisis; then we focus on terms that emerged in response to crisis management. They include terms with regard to EU policy and overall risk management.

The emergence of the financial crisis is demonstrated by the cause and effect relationship of the following terms:

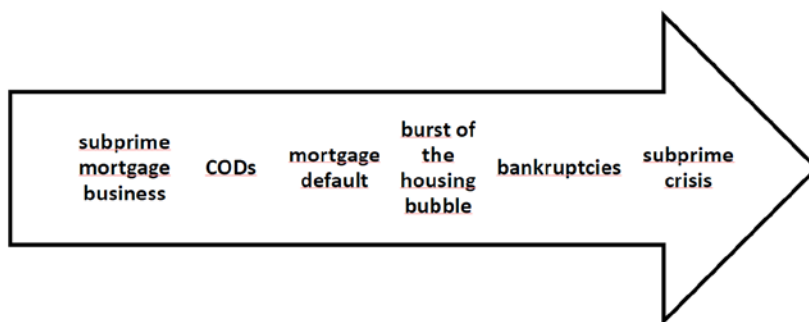


Figure 1 Cause-and-effect relationship of terms related to the emergence of the financial crisis

Before presenting the definitions of the terms and their Hungarian equivalents we give a brief overview of how they started to spread in the source language.

Increasing home ownership rates in the US led to the emergence of *subprime lending* in the middle of the 1990s. Most families found it difficult to invest in their homes. Subprime lending was a relatively new and rapidly growing segment of the mortgage market that extended the pool of credit to borrowers who, for a variety of reasons, would otherwise be denied credit. The poor credit history of the borrowers was associated with higher interest rates than those for prime loans due to higher probability of default (Chomsisengphet, Pennington-Cross, 2006)

Since its launch in the mid 1990s, the market for *CDOs* has become one of the most-rapidly-growing financial markets ever. Collateralized debt obligations allow banks and corporations to sell off debt and free up capital to re-invest or lend. Due to the fact that the Hungarian banking system was less developed than those in Western Europe, it did not trade with structured products including CODs (Várhegyi, 2010).

Bubble means a state of booming economic activity (as in a stock market) that often ends in a sudden collapse (Merriam-Webster). It also refers to an economic cycle characterized by rapid expansion followed by a contraction. Under the bubble theory, large overvaluations of assets can persist for many years, but eventually burst, causing precipitous declines before returning to more reasonable prices. One of the most famous historical examples of an asset bubble is the so-called "tulipmania" in the Netherlands during the 1630s. Contemporary examples include the dotcom bubble in the late 1990s and the real estate bubble in the U.S. in the late 2000s. (Investopedia)

The subprime mortgage crisis was triggered by a sharp decline in housing prices, because borrowers defaulted on their loans. During the boom financial institutions funded mortgages by CODs to spread the risk they were exposed to by subprime borrowers. CODs were considered to be safe instruments by investors because they were mistakenly rated high (AAA) by credit agencies. When the housing bubble burst and housing prices dramatically fell, the owners of CODs (both financial institutions and individuals) lost a great deal of money and went bankrupt. (Stock Market Investors)

Having gained some insight into the conceptual background we define the terms and give their Hungarian translations.

Subprime mortgage business: *A type of mortgage that is normally made out to borrowers with lower credit ratings at a high interest rate.* (Investopedia)

- másodlagos jelzáloghitelezés (Hungarian) – loan translation
- subprime hitel (Hungarian) – hybrid borrowing

CODs: Collateralized Debt Obligations: *Sophisticated financial tools that banks use to repackage individual loans into a product that can be sold to investors on the secondary market. If the mortgages are made to those with a less than prime credit history, they are called subprime mortgages.* (<http://useconomy.about.com/od/glossary/g/CDOs.htm>)

- adósságfedeztetű kötelezettségek (Hungarian) – loan translation
- mérgezett értékpapírok [toxic securities] (Hungarian) – paraphrasing, extension of meaning
- COD – abbreviation

mortgage default: *Default occurs when a debtor is unable to meet the legal obligation of debt repayment.* (Investopedia)

- jelzáloghitel nemfizetése (Hungarian) – loan translation
- fizetésképtelenség – loan translation with generalisation
- nemfizetés – loan translation with generalisation

burst of the housing bubble: *A run-up in housing prices fuelled by demand, speculation. At some point, demand decreases (a shift to the left in the demand curve), or stagnates at the same time supply increases, resulting in a sharp drop in prices - and the bubble bursts.* (Investopedia)

- ingatlanlufi kipukkanása (Hungarian) – loan translation with connotative reflection
- ingatlanpiaci buborék kipukkanása – loan translation with addition and connotative reflection
- ingatlanbuborék kipukkanása – loan translation with connotative reflection

bankruptcy: *A condition of financial failure caused by not having the money that you need to pay your debts (Merriam-Webster). Here banks declared insolvent or liquidated.*

- bedőlés (Hungarian) – target language term with connotative meaning
- fizetésképtelenség – target language term with addition

subprime crisis: *A situation starting in 2008 affecting the global credit market resulting in higher interest rates and reduced availability of credit.* (businessdictionary.com)

- jelzálogválság (Hungarian) – loan translation
- másodlagos jelzáloghitel-válság (Hungarian) – loan translation with addition
- másodlagos jelzálogpiaci válság (Hungarian) – loan translation with addition
- subprime válság (Hungarian) – hybrid borrowing

- hitelpiaci válság (Hungarian) – loan translation with generalisation

Terms related to the establishment of the Banking Union.

The European Union was also seriously affected by the financial crisis, where it led to a eurozone debt crisis. Thus, the EU was forced to find a solution to relieve and prevent the contagion effects. The most troubled eurozone states (Portugal, Greece, Ireland, Cyprus and Spain) were given rescue packages by other eurozone countries, the ECB and the IMF. The financial support measures initiated the creation of an institutional framework. Below there is a list of terms with definitions and Hungarian translations that visualise the EU's response to the crisis.

European Stability Mechanism: *The European Stability Mechanism is the crisis resolution mechanism for countries of the euro area. The ESM issues debt instruments in order to finance loans and other forms of financial assistance to euro area Member States. The decision leading to the creation of the ESM was taken by the European Council in December 2010. The euro area Member States signed an intergovernmental treaty establishing the ESM on 2 February 2012. The ESM was inaugurated on 8 October 2012.* (<http://www.esm.europa.eu/#>)

- európai mentőalap (ESM) (Hungarian) – paraphrasing with generalisation
- állandó válságkezelési alap, az ESM (Hungarian) – paraphrasing with concretisation
- ESM – abbreviation
- Európai Stabilizációs Mechanizmus (ESM) (Hungarian) – loan translation with abbreviation
- Európai Stabilitási Mechanizmus (ESM) (Hungarian) – loan translation with abbreviation

Single Supervisory Mechanism: *The Single Supervisory Mechanism (SSM) is a new system of banking supervision for Europe. It comprises the ECB and the national supervisory authorities of the participating countries.* (<https://www.bankingsupervision.europa.eu/about/thessm/html/index.en.html>)

- egységes bankfelügyeleti mechanizmus (Hungarian) – loan translation with addition
- egységes bankfelügyelet (Hungarian) – loan translation with addition
- egységes bankfelügyeleti mechanizmus (SSM) (Hungarian) – loan translation with addition and abbreviation
- Európai Egységes Bankfelügyelet (SSM) – loan translation with addition and abbreviation
- egységes euróvezeti bankfelügyelet (angolul: Single Supervisory Mechanism, SSM) – loan translation with concretisation and the English term together with abbreviation

Single Resolution Mechanism: *The SRM complements the Single Supervisory Mechanism (SSM) and ensures that – notwithstanding stronger supervision – if a bank subject to the SSM faces serious difficulties, its resolution can be managed efficiently with minimal costs to taxpayers and the real economy.* (http://ec.europa.eu/finance/general-policy/banking-union/single-resolution-mechanism/index_en.htm)

- egységes bankszanálási mechanizmus (SRM) (Hungarian) – loan translation with addition and abbreviation

bail-out: *A situation in which a business, individual or government offers money to a failing business in order to prevent the consequences that arise from a business's downfall.* (Investopedia)

- a pénzügyi rendszert az összeomlástól megmentő kimentések, bail-outok (Hungarian) – paraphrasing in the form of definition and loanword

bail-in: *Bail-in takes place before a bankruptcy and under current proposals, regulators would have the power to impose losses on bondholders while leaving untouched other creditors of similar stature, such as derivatives counterparties.* (www.macmillandictionary.com/dictionary/british/bail-in)

- belső mentés (Hungarian) – target language term with concretisation of meaning
- házon belül végre lehet-e hajtani a szanálást (ez a bail-in) (Hungarian) paraphrasing and loanword
- bankok belső feltőkésítése (Hungarian) – paraphrasing with concretisation
- belső feltőkésítési mechanizmus (Hungarian) – paraphrasing with addition

Terms related to credit risk

Inefficient risk management was also one of the contributors to the crisis. Financial institutions were forced to strengthen their risk management policies. These changes also gained a wider attention in the media as they led to changes in the credit conditions.

LTV ratio (loan-to-value ratio): *In mortgages, the ratio of the amount of a potential mortgage to the value of the property it is intended to finance, expressed as a percentage. It is used as a way to assess the risk of making a particular mortgage loan. More broadly, a ratio of the amount of a potential loan to the asset it is intended to finance.* (Financial Dictionary)

- a hitel/fedezet aránya (Hungarian) – loan translation
- hitelfedezeti arány (LTV) – loan translation with abbreviation
- LTV arány (Hungarian) – hybrid borrowing

PD (probability of default): *A financial term describing the likelihood of a default over a particular time horizon. It provides an estimate of the likelihood that a borrower will be unable to meet its debt obligations. PD is used in a*

variety of credit analyses and risk management frameworks. (Wikipedia) The probability of default (PD) is the likelihood that a debt will not be paid on time. For banks, PD is used under Basel II to calculate the amount of regulatory capital required. It is often based on ratings from credit rating agencies such as Moody's Investors Service; Standard & Poor's and Fitch. (<http://lexicon.ft.com/Term?term=probability-of-default>)

- nemteljesítési valószínűség (Hungarian) – loan translation with generalisation
- nemteljesítés valószínűsége (PD) (Hungarian) – loan translation with generalisation and abbreviation
- nemfizetés valószínűsége (Hungarian) – loan translation with concretisation
- fizetéképtelenség valószínűsége (Hungarian) – loan translation with concretisation
- default ráta (Hungarian) – hybrid borrowing

LGD (loss given default): *The percentage exposure at risk that is not expected to be recovered in an event of default. (<http://inversores.bbva.com>)*

The amount of funds that is lost by a bank or other financial institution when a borrower defaults on a loan. (Investopedia)

- nemteljesítéskori veszteségráta (LGD) – loan translation with addition and abbreviation

Conclusion

The above examples clearly indicate that the Hungarian equivalents of the defined terms are either loan translations with or without the original term or abbreviation, hybrid borrowings retaining one part of the original term or abbreviations without translations. The availability of the domain-specific target language terms (like *bedőlések* or *fizetéképtelenség* for *bankruptcies*) seems to be very rare. The English terms are widely used by the speech community of the specific domain, thus they have no difficulty understanding the concepts the terms refer to. However, it is not only specialists who are involved in financial language use but also the whole society since money matters wave through each aspect of everyday life. As a result, the new terms should be made available for them in the target language through various channels ranging from the various external communication channels of financial institutions, through financial news in the media and popularising publications. Loan translations with addition, concretisation of meaning or even paraphrasing help understand the meaning of the new terms. It will still take a while until these terms acquire a standardised form in the target language. This requires a common effort on behalf of translators, terminologists, terminographers and lexicologists.

A list of bibliographic references

1. BAKER, M., SANDALHA, G. 2011. *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge, pp. 286 – 87.
2. MATRAS, Y., SAKEL, J. 2007. *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 829 – 30.
3. CABRÉ, M. T. 1999. *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 206
4. NEUNER, G. 2002: *Policy Approaches to English*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>

Bibliography

- BAKER, M., SANDALHA, G. 2011. *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- BAKER, M. 2004. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- CABRÉ, M. T. 1996. Terminology today. In: SOMERS, H. *Terminology, LSP and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 15 – 34.
- CABRÉ, M. T. 1999. *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- CABRÉ, M. T. 2010. Terminology and Translation. In: GAMBIER, Y., DOORSLAER, L. *Handbook of Translation Studies*. John Benjamins Publishing Company, pp. 356 – 365.
- DE BESSÉ, B. 1997. Terminological Definitions. In: WRIGHT, S. E., BUDIN, G. *Handbook of Terminology Management*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 63 – 74.

- HASPELMATH, M. 2009. Lexical borrowings: Concepts and issues. In: *HASPELMATH, M., TADMOR, U. Loanwords in the World's Languages*. De Gruyter-Mouton: Berlin, pp. 35 – 53.
- CHOMSISENGPHET, S., PENNINGTON-CROSS, A. 2006. The Evolution of the Subprime Mortgage Market. Federal Reserve Bank of St. Louis. In: *Review, January/February 2006, 88(1), pp. 31 – 56*. Available: <https://research.stlouisfed.org/publications/review/06/01/ChomPennCross.pdf>
- MATRAS, Y., SAKEL, J. 2007. *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- MYERS-SCOTTON, C. 2002. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- NEUNER, G. 2002. *Policy Approaches to English. Strasbourg: Language Policy Division*. Available: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>
- SAGER, J. C. 2004. Terminology, application. In: *BAKER, M. Routledge encyclopedia of translation Studies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 251 – 258.
- VÁRHEGYI, É. 2010. A válság hatása a magyarországi bankversenyre. [The Influence of the Crisis on the Competition of Banks in Hungary.] In: *Közgazdasági Szemle, [Economic Review] LVII. évf., 2010 október*, pp. 825 – 846. Available: http://epa.oszk.hu/00000/00017/00174/pdf/01_varhegyi.pdf

Contact

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